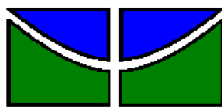


**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Convergências e divergências entre o desempenho no  
ENEM e no Vestibular da UnB**

**Paulo Roberto Oliveira de Faro**

**Brasília, julho de 2013**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Convergências e divergências entre o desempenho no  
ENEM e no Vestibular da UnB**

**Paulo Roberto Oliveira de Faro**

**Brasília, julho de 2013**

Agradecemos o apoio do Decanato de Ensino de Graduação da UnB (DEG) e do Centro de Seleção e Promoção de Eventos (Cespe), que forneceram os dados utilizados no presente trabalho.

**Paulo Roberto Oliveira de Faro**

**Convergências e divergências entre o desempenho no  
ENEM e no Vestibular da UnB**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Doutora Girlene Ribeiro Jesus.

**Comissão Examinadora:**

---

Prof. Dr. Girlene Ribeiro Jesus (Orientadora)

**Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Danielle Xabregas Pamplona Nogueira (Membro)

**Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**

---

Prof. Dr. Bráulio Tarcísio Porto de Matos (Membro)

**Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Helena Almeida de Carvalho (Suplente)

**Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**

**Brasília, julho de 2013**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à minha família, minha mãe Rosemeire, meu pai Paulo Roberto, minha irmã, meu falecido cão amigo Otto e meu atual cão amigo Scooby. Os agradeço por tudo o que fizeram, fazem e farão por mim e por todo o apoio. Sou o que sou graças a eles e tenho muito orgulho e que agradecer eternamente por isso.

Agradeço também à minha namorada Leticia Figueiredo por tudo de bom que ela é para mim.

Agradeço aos meus professores do Colégio Estadual Central do Brasil que tanto fizeram – e ainda fazem – por nós, seus alunos. Agradeço pelo seu engajamento na profissão, no seu papel social e o quanto nos estimularam a continuar estudando, abrindo nossos olhos para a importância da educação e do conhecimento. São exemplos para mim.

Agradeço à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, instituição que me acolheu e acrescentou muito à minha formação, e também ao curso de Física – Licenciatura da UnB que me deu oportunidade de ter um raciocínio mais lógico.

Agradeço aos professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em especial ao Professor Doutor Bráulio Tarcísio Porto de Matos, pelo seu caráter, ética e profissionalismo.

Agradeço à Professora Doutora Girlene Ribeiro Jesus que, com sua competência e paciência, me conduziu até o final deste trabalho.

Agradeço ao Decanato de Ensino de Graduação da UnB (DEG) e ao Centro de Seleção e Promoção de Eventos (Cespe), que forneceram os dados necessários para a confecção do presente trabalho.

**Dedicatória**

*Dedico à minha família, minha mãe Rosemeire e meu pai Paulo Roberto,  
À minha irmã Lívia,  
À minha namorada Letícia,  
À minha orientadora Professora Doutora Gírlene,  
E dedico este trabalho a todos os professores e amigos que fizeram parte da  
minha formação.*

OLIVEIRA DE FARO, P. R. **Convergências e divergências entre o desempenho no ENEM e no Vestibular da UnB.** Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação), 2013.

## **Resumo**

O presente trabalho tem como objetivo analisar as convergências e divergências entre o desempenho no ENEM e no Vestibular da UnB. Essa temática se torna importante pela relevância que o ENEM vem assumindo na sociedade, ainda pelo fato de a Universidade de Brasília estar em um momento de transição da substituição do vestibular por esse exame. Os dados utilizados na pesquisa foram cedidos pela Universidade de Brasília e são compostos por três amostras de participantes em ambos ou em apenas um dos exames. Foram analisados os desempenhos dos participantes que realizaram ambos os certames e foi encontrada uma correlação significativa entre os resultados. Todavia, o resultado na redação do ENEM não apresentou relação forte com o argumento final do Vestibular da UnB. Quanto ao grau de dificuldade, verificou-se que o Vestibular da UnB apresentou menor quantitativo de participantes com alto nível de proficiência do que o ENEM. Conclui-se que, embora as provas sejam diferenciadas e possuam concepções e objetivos diferentes, há uma relativa convergência entre os resultados das duas provas, mas não há correlação quanto à redação.

Palavras-chave: Avaliações em larga escala; ENEM; Vestibular.

### **Abstract**

This study aims to analyze the convergences and divergences between the performance ENEM and Vestibular UNB. This issue becomes important for the relevance that ENEM has assumed in society, yet because of the University of Brasília be in a transition moment of the entrance exam for this exam. The data used in the research were provided by the University of Brasília and consist of three samples of participants on both or only one of the tests. We analyzed the performance of the participants who underwent both contests and found a significant correlation between the results. However, the result in writing ENEM showed no strong relationship with the final argument of the Vestibular UNB. The degree of difficulty, it was found that the Vestibular UNB showed lower levels of participants with a high level of proficiency than ENEM. It is concluded that although the evidence is different and have different views and goals, there is a relative convergence between the results of the two tests, but there is no correlation to the wording.

Keywords: Reviews-scale; ENEM; Vestibular.

## LISTA DE SIGLAS

**Cespe-UnB** – Centro de Seleção e Promoção de Eventos da Universidade de Brasília

**CF** – Constituição Federal

**ENADE** – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**FAPERJ** – Fundação de amparo à pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MEC** – Ministério da Educação

**TCT** – Teoria Clássica dos Testes

**TRI** – Teoria de Resposta ao Item

**UERJ** – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

**UnB** – Universidade de Brasília

**UFRRJ** – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

**SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

**SISU** – Sistema de seleção unificada



## **Lista de Tabelas**

**Tabela I** – Quantitativo de alunos dos cursos em que houve entrada tanto pelo 1º Vestibular de 2013 quanto pelo ENEM 2012

**Tabela II** – Comparação das médias, mínimo e máximo por curso

**Tabela III** – Melhores e piores desempenhos no ENEM

**Tabela IV** – Piores desempenhos

**Tabela V** – Exemplo de nota padronizada - Melhores resultados

**Tabela VI** – Quantidade de candidatos por intervalo de desempenho

**Tabela VII** – Índice de correlação entre as provas

**Tabela VIII** – Quantidade de candidatos por curso – segunda amostra

## **Lista de Gráficos**

**Gráfico I** - Curvas de desempenho – Níveis de desempenho X Percentual

## Sumário

Dedicatória.....	v
Resumo .....	vi
LISTA DE SIGLAS .....	viii
Lista de Tabelas .....	ix
Lista de Gráficos .....	ix
1. MEMORIAL.....	11
2. MONOGRAFIA.....	18
2.1. Introdução.....	18
2.1.2. Objetivos.....	20
2.1.2. Hipóteses.....	20
2.2. Método .....	20
2.2.2. Amostra .....	21
2.2.2. Instrumentos .....	22
2.2.2. Procedimentos.....	22
2.2.2. Análise dos dados .....	23
2.3. CAPÍTULO 1: A Avaliação.....	23
2.3.2. Histórico da avaliação .....	25
2.3.2. A necessidade de avaliar.....	29
2.3.2. Antecedentes da avaliação e Histórico da avaliação no Brasil.....	30
2.3.2. Avaliações em larga escala.....	33
2.3.2. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) .....	34
2.4. CAPÍTULO 2: Legislação e competências.....	37
2.4.2. Federalismo Cooperativo.....	38
2.4.2. Constituição Federal .....	41
2.4.2. LDB .....	42
2.4.2. PCN e Currículo.....	44
2.5. CAPÍTULO 3: Análise.....	46
2.5.2. Resultados .....	46
2.6. Considerações finais .....	53
3. PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	55
4. Referências.....	55
Anexos .....	57

## 1. MEMORIAL

Nasci no dia 4 de outubro de 1987 na cidade de Rio Grande, na entrada da Lagoa dos Patos, a 360 quilômetros ao sul de Porto Alegre, capital do Glorioso Estado do Rio Grande do Sul. Mas, para explicar minha vida escolar – meu *memorial*, tenho que voltar um pouco no tempo.

Meu Pai, o quarto filho de onze, teve a infância e a adolescência muito pobres. Assim, em 1979, com dezoito anos ele entrou para a Marinha do Brasil no Corpo de Fuzileiros Navais. Minha mãe, que também passou dificuldades na infância e adolescência, começou a trabalhar no comércio na adolescência. Ambos, nascidos e residentes, assim como meus avós, na cidade do Rio de Janeiro.

No início de 1984, após cinco anos de namoro, se casaram e minha irmã nasceu no fim do ano. Em 1985, meu pai foi transferido para servir à nação na Cidade de Rio Grande. Como disse anteriormente, nasci em 1987 e, em janeiro de 1988, meu pai foi chamado de volta e minha família voltou para o Rio de Janeiro.

Em 1989, eu pedi para os meus pais para ir para a escola. Não tinha a mínima ideia do que ela era ou representava. Meu único objetivo era ir para a escola com a minha irmã. Eu acreditava que ia passar mais tempo com ela e ia poder brincar com ela. Assim, com dois anos e alguns meses, fui matriculado na escola, na série chamada “jardim I” no Colégio Cosmorama, instituição privada. Meus pais contam que a coordenadora pedagógica da escola, no início, não queria efetuar a matrícula por causa da minha idade. Mas, como sempre fui muito desenvolvido fisicamente para a minha idade, quando ela me conheceu acreditou que eu estava apto a ingressar em uma classe com crianças de 3 e 4 anos. Tenho vagas lembranças dessa época. Mas, pelo pouco que lembro, o que eu mais fazia na escola era desenhar.

Mesmo descobrindo que não ficaria com a minha irmã, adorava a escola. E adorava desenhar, brincar com massinha colorida, com giz de cera e lápis de cor. Adorava também brincar com as outras crianças, interagia muito bem com elas. Lembro-me que uma atividade que fazia muito – e que adorava – era contornar as letras. Estudei nesta escola dois anos, nas séries jardim I e II e quando saí de lá já conhecia o alfabeto – sabia diferenciar as vogais das consoantes – e conhecia os algarismos.

Em 1991, minha família mudou pra um bairro mais próximo do local de trabalho do meu pai e muito distante do local residente anteriormente. Por isso, meus pais foram obrigados a me matricular em outra escola, a “Jardim Escola Pimpolhos”, dando continuidade ao ciclo dos “jardins” no jardim III. Era uma escola pequena e neste período iniciou-se, de fato, a minha alfabetização em língua materna e matemática. Mesmo quando não tinha a mínima ideia do que eram as letras e números sempre considerei mágico o fato de as pessoas conseguirem ler e escrever, traduzir aqueles códigos. E sempre tive vontade de aprender. Neste período, eu tentava decifrar os “códigos” de todas as placas que eu via nas ruas. Nesta escola eu praticava judô.

Com o seu fechamento por motivo de divergências entre seus donos, meus pais foram, mais uma vez, obrigados a me matricular em uma nova escola. Esta nova, uma escola de grande porte que tinha turmas de todos os níveis da educação básica (educação infantil à terceira série do ensino médio) era o Instituto Santo Aleixo – ISA. Nesta escola, ingressei na classe de alfabetização. Mais uma vez a coordenação pedagógica me considerou muito novo e imaturo para ingressar na classe de alfabetização. Eu tinha ainda 4 anos de idade e ia completar 5 praticamente no fim do ano letivo e a maior parte dos alunos desta série tinha entre 6 e 7 anos.

Depois de muita conversa e de eu ter feito uma “avaliação de nivelamento”, fui matriculado na classe de alfabetização. Nesta escola o ensino era um pouco mais controlado. Existiam testes, semanas de provas, provas de leitura e provas de livros paradidáticos, obviamente, com graus de dificuldades diferentes. Possuía também uma de feira de ciências anual, em todas as turmas e níveis de ensino.

Nesta escola existia um sistema de “ranqueamento” das notas dos alunos. Ao final do bimestre, uma lista com o *ranking* das notas dos alunos era afixada ao lado do quadro. Aquilo era estranho para mim no início. No meu primeiro bimestre nesta escola minha colocação – e me lembro até hoje – foi 26º de 30 possíveis. Do segundo bimestre até o fim da minha passagem por esta escola, não me lembro de ter ficado abaixo de 4º lugar, mas também nunca fiquei em 1º.

Todos os dias enquanto a professora copiava o exercício no quadro, eu e meus amigos já os respondíamos. O nosso objetivo era ficar mais tempo conversando, brincando e inventando coisas. Mas sabíamos que não adiantava

responder de forma errada, pois iríamos ter o trabalho de refazer o exercício e assim perderíamos tempo. Assim, aprendemos a prestar a atenção na explicação, cuidadosamente. Esse era o único jeito de perder menos tempo fazendo os exercícios.

E assim foi na primeira, segunda, terceira e quarta séries (o que hoje em dia corresponde aos segundo, terceiro, quarto e quinto ano).

No início do segundo semestre do ano de 1997, meu pai, a serviço da Pátria, mais uma vez foi transferido para Rio Grande, movimentando toda a família de novo para os Pampas. Aos meus 10 anos de idade, voltei pra o lugar onde nasci e chegando lá constatei que não era gaúcho, pois minha base cultural era muito diferente da cultura gaúcha.

Por motivo de proximidade da minha residência – morava afastado do centro da cidade – fui matriculado na escola mais próxima da minha casa, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo. Cheguei no início do segundo semestre, no meio do ano letivo e em uma turma que era praticamente a mesma desde a primeira série.

Tudo para mim era novidade. Primeiro, pelo trajeto de ir e vir para a escola, que eu o fazia de ônibus e sozinho. Segundo, pelo jeito das pessoas falarem e se relacionarem, essas foram as características que mais me chamaram a atenção. E para minha surpresa o conteúdo curricular da escola – acredito que era o mesmo do município – era atrasado em relação ao que eu tinha estudado anteriormente na cidade do Rio de Janeiro. Eu estudei no segundo semestre da quarta série o que já havia estudado na terceira série, exceto uma disciplina que tratava da história do Rio Grande do Sul e suas tradições gaúchas. Disciplina que eu adorava.

Neste momento eu não tinha estímulo para copiar o conteúdo que eu já havia aprendido. Assim, me acostumei a não copiar as matérias, mas sim prestar a atenção e entender o que era, como funcionava e o porquê daquele conteúdo. Mesmo sem estímulo para copiar eu tinha vontade para ir para a escola e sozinho efetuava os exercícios do livro didático, em sala de aula, nos intervalos ou horários vagos.

Nesta mesma escola cursei a quinta série. Série que nos apresentam as “ciências”. Aquela que temos muitas disciplinas.

Na eminência de uma mudança para o centro da cidade, meus pais me matricularam em uma escola mais próxima da minha futura residência, a Escola Cenecista Santa Medianeira. Cursei a sexta e a sétima séries nesta escola. Era uma escola pequena, uma turma de cada série, da quinta à oitava. Para mim não mudou nada, só aumentou o tempo de viagem. Continuei com desempenho bom e fiz novas amizades. No fim da sexta série, a eminente mudança foi efetuada e voltei a morar perto da escola, mas mesmo assim precisava utilizar o ônibus como meio de transporte.

Pensando no ensino médio, meus pais e eu decidimos mudar de escola, mais uma vez. Matriculei-me no Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller, na oitava série. O objetivo era garantir uma vaga para o ensino médio. A escola era considerada de alto nível na cidade e, como consequência, muito concorrida. Era uma escola com mais de 1500 alunos por turno, com ensino fundamental e médio.

No começo senti uma rejeição por parte dos alunos, já que era praticamente a mesma turma desde a primeira série do ensino fundamental. Mas, com o tempo, consegui fazer amizades que duram até hoje. Quanto ao rendimento escolar houve uma baixa no desempenho final em relação aos anos anteriores e confesso que o interesse também. Mas como a média era um ponto mais baixa que as outras escolas que eu estudei – enquanto nas outras eram sete pontos, nesta eram seis – fui aprovado sem problemas e, e algumas matérias, consegui o mínimo de 24 pontos para a aprovação já no terceiro bimestre. Em outras, fazia o mínimo para ser aprovado. Hoje acredito que essa baixa está relacionada à falta de estímulo na escola.

No começo do ano de 2002, voltamos para o Rio de Janeiro. Meu pai foi novamente transferido. Residimos nas proximidades do bairro que residíamos anteriormente, por isso eu tive a opção de estudar no ISA, de novo, ou em outra escola. Eu fiz a opção pelo Colégio Estadual Central do Brasil, que ficava a 30 minutos de ônibus – sem engarrafamento – da minha casa.

Por ser um colégio que somente tem o ensino médio, a turma era uma novidade. Tinham alunos de todos os colégios da redondeza, bairros e faixa de renda. Este colégio tinha, em cada turno, oito turmas de primeiro ano, quatro turmas de segundo ano, e duas de terceiro. Era considerado um colégio modelo no bairro do Méier.

O quadro docente do Colégio era muito experiente e sempre, desde o primeiro dia de aula do ensino médio, os professores se preocupavam com a nossa formação. Sempre que podiam conversavam conosco, os alunos, com o objetivo de nos estimular a cursar nível superior em uma instituição pública.

Poderia descrever aqui cada professor que eu tive neste colégio pois cada um, com a sua particularidade, acrescentou de alguma forma em minha formação, mas vou citar alguns. O primeiro é o caso do professor de matemática Enrico. Eu tinha aula dele às quintas de tarde e sábado de manhã. Reclamava da vida de professor em todas as aulas, do salário que ele ganhava do Estado. Para mim, ele era um excelente professor tirando o fato de ele não ser muito presente nos sábados, conseguia faltar mais que os alunos no sábado. Ele não precisava explicar duas vezes. E eu, como indiquei anteriormente, nunca fui de estudar em casa, muito menos para prova. E continuei assim. Prestava atenção na aula dele, entendia a matéria e nem pegava no livro.

Quando fiz a primeira prova dele veio a minha surpresa: nota 1,0 ponto. Eram dez questões, cada uma valendo 1,0 ponto. Ele corrigia a prova na presença do aluno. Na frente da folha era o resultado e atrás eram os cálculos. Se o resultado estivesse errado, ele nem olhava o cálculo. Aqueles que tiravam nota alta, ele falava: - Grande cabeçudo! Aqueles que tiravam nota baixa, ele só dizia: - Tem que estudar! E este foi o primeiro professor que me estimulou a estudar em casa. E na segunda prova dele tirei 9,0 pontos. Para mim, não era apenas uma nota, era uma representação do meu esforço. E assim foi em todas as outras matérias, nos três anos que estudei neste colégio.

Outro caso de admiração é o da professora de biologia, Mara. Todo seu empenho e dedicação, suas provas que eram “simulados” do Vestibular da UERJ, e seguindo seus conselhos, eu e minha turma conseguimos um ótimo desempenho no vestibular da UERJ na parte de biologia nas questões objetivas e nas discursivas.

Neste colégio eu aprendi a estudar. Os professores, cada um do seu jeito, me induziram a estudar. E mais, além da minha família, todos eles sempre incentivaram a continuidade dos estudos e sempre conversavam conosco, citando exemplos de vida, sobre a importância da educação.

Neste colégio eu tive a oportunidade de participar de um projeto chamado Programa de Pré-iniciação Científica financiado pela FAPERJ. Nesta época eu

pretendia ser engenheiro mecânico, pois desde pequeno gosto de desmontar e montar motores. Como não havia vaga para as engenharias, optei pela física. Neste programa eu tive a oportunidade de conhecer de perto a vida da UERJ e descobri que na verdade meu caminho não era a Engenharia e sim a Física.

Acredito que tive sorte na minha vida escolar. Nunca sofri nenhum tipo de violência na escola, sempre me dei bem com os meus colegas, fiz amizades que duram até hoje, não tenho o que reclamar de algum professor, pois procurava entender a situação e utilizá-la de forma que ela contribuísse positivamente para a minha formação.

Dei sorte também em estudar no Colégio Estadual Central do Brasil. Mesmo tendo mudado de bairro, no meio do segundo ano do ensino médio, eu preferi não mudar de colégio, seria minha sétima instituição de ensino. Fazia o sacrifício, ou melhor, o investimento de viajar mais de 40 quilômetros para chegar e voltar do colégio. Fazia uso de ônibus e trem, todo dia. Saía de casa às 11h para começar a aula às 13h. A aula acabava às 18h10 e, por causa do trânsito e do volume de pessoas, chegava em casa entre 19h40 e 20h. Hoje, quando me lembro da jornada que eu fazia, vejo que foi de grande valia o sacrifício.

Meu primeiro Vestibular foi para a UERJ, para o curso de Física. Não passei na primeira chamada – eram 90 vagas e minha classificação foi 110º. Contudo, passei em segunda chamada, mas como não sabia como funcionava, perdi o prazo da matrícula. Hoje acredito que não foi ruim isto acontecer porque provavelmente teria que trancar o curso, iria ficar complicado manter o deslocamento, os livros e a alimentação em uma Universidade reconhecidamente cara.

No ano seguinte, mesmo desanimado por não ter me matriculado na UERJ, passei no vestibular, também para física, não mais para a UERJ e sim para a UFRRJ. Era mais perto da minha residência e uma excelente universidade, coisa que só descobri quando estava estudando lá.

Como houve uma greve muito longa em 2006, ano em que eu ingressei, meu primeiro semestre começou muito atrasado. E neste mesmo ano, meu pai veio transferido para Brasília. E no início de 2007 estava eu aqui. Por causa da diferença de calendário das Universidades, minha transferência obrigatória demorou praticamente um ano.



Ates de iniciar o curso de Física aqui na Universidade de Brasília, tinha uma impressão do curso, quando comecei, me decepcionei. Quando cheguei aqui em Brasília resolvi trabalhar no comércio para conhecer pessoas, a cidade e ter minha independência financeira. E quando minhas aulas começaram na UnB continuei trabalhando. Péssima escolha que eu fiz, porque isto me atrasou mais ainda. Chegou um momento do curso em que eu estava cansado, desmotivado, e saí do emprego. Como minha irmã Lívia já estava cursando Pedagogia na Faculdade de Educação da UnB, eu assisti algumas aulas com ela. Gostei do curso, fiz vestibular para Pedagogia e hoje estou prestes a me formar.

Durante a minha graduação em Pedagogia me interessei primeiro pela alfabetização de jovens e adultos. O analfabetismo é um problema que me incomoda muito. Os meus estágios foram feitos nesta área. Mas, no terceiro semestre cursei a disciplina Pesquisa em Educação 1 com o Professor Doutor Bernardo Kipnis. O objetivo da disciplina é aprender, mesmo que de forma sucinta, todos os passos de uma pesquisa em ciências sociais. Aproveitei muito a disciplina e ela despertou em mim o interesse em pesquisar.

Assim, quando descobri a disciplina Pesquisa em Educação 2 logo me matriculei. E nela conheci o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Então tive o primeiro contato com as avaliações em larga escala.

No ano de 2010 a Universidade do Brasil (UFRJ) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) aboliram seus respectivos processos seletivos e, a partir de então, utilizaram somente as notas finais do ENEM como critério de seleção e isso me chamou a atenção. Como já havia trabalhado com essas avaliações este ocorrido me chamou a atenção e decidi então pesquisar nesta área muito pouco estudada.

## **2. MONOGRAFIA**

### **2.1. Introdução**

Criado no ano de 1998 com o objetivo de avaliar a qualidade da educação nacional, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é aplicado aos alunos do ensino médio em todo o país, servindo como uma ferramenta para auxiliar o Ministério da Educação na elaboração de políticas públicas pontuais e estruturais de melhoria do ensino brasileiro por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio e Fundamental.

De sua criação até os dias de hoje, o Exame passou por diversas modificações, tanto de definição quanto de aplicação. A principal alteração efetuada no ENEM está em sua finalidade, que deixou de ser exclusivamente avaliativa para se tornar seletiva.

No início eram 63 questões aplicadas apenas em um dia de prova. Nesta época, somente algumas Universidades utilizavam uma porcentagem da nota do ENEM, de forma complementar às notas do seu vestibular ou em alguma de suas fases. Por isso, ele não despertava interesse da maior parte dos estudantes do ensino médio.

Um novo modelo de prova para o ENEM foi criado em 2009. Agora com 180 questões objetivas, que foram separadas por área de conhecimento, e uma questão discursiva, a redação. Esse caráter, próximo aos vestibulares das principais Universidades públicas do país, já apresentava a proposta de unificar o vestibular das universidades federais brasileiras. Além disso, o ENEM também tem como objetivo avaliar competências, o que induz a mudanças no currículo do ensino médio.

Atualmente (2013) a nota do ENEM também é utilizada para a concessão de bolsas do Programa Universidade para todos (ProUni), para seleção de vagas em universidades e faculdades públicas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), para concessão de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), para concessão de bolsas do Programa Ciência sem Fronteira, além de servir como certificação de competências educacionais de jovens e adultos (ENCCEJA), para pessoas maiores de 18 anos de idade.

A importância do exame fica ainda mais clara quando observamos o crescente número de instituições de ensino superior que estão utilizando o ENEM como forma de ingresso. Conforme o sítio de notícias G1, acessado no dia 18 de maio de 2013, o número de instituições que fazem parte do SiSU saltou de 51 em 2010 para 101 em 2013, com previsão de alta em 2014, saltando de 793.910 candidatos (em 2010) para 1.949.958 (em 2013), de 47.913 vagas ofertadas (em 2010) para 129.319 (em 2013). E isto tem feito com que aumente significativamente a quantidade de participantes no ENEM.

Tendo em vista que a cada ano novas instituições públicas de ensino superior vêm aderindo ao ENEM como forma de ingresso, a partir do 1º vestibular de 2014 a UnB passará a utilizar o ENEM como substitutivo do seu vestibular tradicional. Até a edição de 2012 a Universidade de Brasília (UnB) vinha utilizando o ENEM como forma de ingresso apenas para as vagas remanescentes do vestibular. Do total de vagas disponibilizadas para os cursos de graduação da UnB, 50% são destinadas para o ingresso no 1º semestre letivo e 50% no 2º semestre. A partir do 1º semestre de 2014 as vagas ofertadas serão distribuídas entre o ENEM e o Programa de Avaliação Seriada da UnB (PAS). As vagas destinadas ao ingresso no 2º semestre continuarão utilizando o vestibular tradicional da UnB.

Ao aderir ao ENEM, a UnB tem analisado as diferenças e convergências entre o seu vestibular e esse exame. Em relação às provas, a do ENEM é composta por 180 questões objetivas de múltipla escolha, sendo 45 questões de cada área avaliada, a saber: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias, além de uma redação em língua portuguesa. No processo seletivo da UnB, há questões discursivas, questões de múltipla escolha com duas e quatro alternativas, uma prova de línguas com 30 questões, assim como a redação, que é utilizada como critério de eliminação e seleção.

Por conta das diferentes matrizes, são diferentes as concepções utilizadas para a elaboração das provas do ENEM e do Vestibular da UnB. Por esse motivo, é esperado que ocorram diferenças razoáveis no desempenho dos estudantes submetidos aos dois exames. Nesse sentido, é relevante analisar as convergências

e divergências de desempenho dos estudantes em função do grau de dificuldade dessas provas.

A importância do tema é evidenciada pelo fato deste ser um assunto atualmente em pauta na UnB, bem como em outras universidades, e pela relevância que o ENEM vem assumindo gradativamente na sociedade brasileira. Ademais, o presente estudo se apresenta como uma contribuição para essa área, em que ainda há poucas referências no Brasil.

### **2.1.2. Objetivos**

O objetivo deste trabalho é analisar as convergências e divergências de desempenho dos estudantes submetidos ao ENEM 2012 e ao 1º Vestibular de 2013 da UnB.

Os objetivos específicos são:

- Verificar a correlação entre o ENEM e o Vestibular-UnB;
- Verificar as diferenças de desempenho dos candidatos convocados para efetuar matrícula nos cursos em que houve entrada tanto pelo ENEM quanto pelo Vestibular.

### **2.1.2. Hipóteses**

Assim, surgem duas hipóteses: na primeira, os candidatos que obtiveram bom desempenho no ENEM também obtiveram bom desempenho no Vestibular-UnB, ou seja, quanto mais perto do máximo possível é a nota do ENEM, mais perto do máximo possível é a nota do Vestibular-UnB.

Na segunda hipótese, os candidatos convocados pra efetuar matrícula nos cursos em que houve entrada pelo ENEM – vagas remanescentes do Vestibular-UnB – obtiveram desempenho melhor no ENEM do que os alunos do Vestibular-UnB.

## **2.2. Método**

A presente pesquisa foi realizada em uma abordagem essencialmente quantitativa, de cunho correlacional, o que, obviamente, indica uma obliquidade analítica quantitativa na análise dos dados.

### 2.2.2. Amostra

O banco de dados fornecido pelo Cespe-UnB, com todo o sigilo garantido, é composto por três amostras. A primeira, com um total de 1.017 participantes, é composta por cursos em que houve entrada tanto pelo 1º Vestibular de 2013, quanto pelo ENEM 2012 para as vagas remanescentes. Contém aqueles que foram convocados para uma vaga na Universidade de Brasília ou pelo 1º Vestibular-UnB 2013 ou pelo ENEM 2012. A segunda amostra é composta por aqueles candidatos que fizeram tanto o 1º Vestibular de 2013 da UnB quanto o ENEM 2012, mas não necessariamente ocuparam uma vaga na UnB, apenas participaram dos dois exames. São ao todo 6.313 candidatos. Por sua vez, a terceira amostra é composta pelos candidatos que participaram do ENEM 2012 e se candidataram a uma vaga remanescente do 1º Vestibular de 2013 da UnB.

Trabalhando com a primeira amostra, composta pelos cursos em que houve entrada tanto pelo ENEM 2012 quanto pelo 1º Vestibular de 2013 da UnB, verifica-se que em alguns cursos, por exemplo, Pedagogia, Ciências Naturais e Letras, houve maior ingresso pelo ENEM 2012 do que pelo 1º Vestibular de 2013, conforme pode ser visto na tabela a seguir.

**Tabela 1 - Quantitativo de alunos dos cursos em que houve entrada tanto pelo 1º Vestibular de 2013 quanto pelo ENEM 2012**

Curso	ENEM	Vestibular	Total
Agronomia	4	51	55
Artes Cênicas (Bacharelado e Licenciatura)	11	13	24
Ciências Ambientais	19	17	36
Ciências Naturais (Licenciatura)	64	5	69
Computação (Licenciatura)	22	17	39
Educação Artística — Música (Licenciatura)	4	0	4
Educação Física (Bacharelado e Licenciatura)	23	54	77
Filosofia (Licenciatura)	14	17	31
Física (Licenciatura)	11	16	27
Geografia	9	15	24
Gestão Ambiental	29	4	33
Gestão de Saúde	46	4	50

Gestão do Agronegócio	65	11	76
Gestão em Saúde Coletiva	27	6	33
Letras	92	72	164
Matemática (Licenciatura)	15	11	26
Museologia	9	16	25
Música (Bacharelado e Licenciatura)	4	19	23
Pedagogia	53	33	86
Química (Licenciatura)	7	16	23
Serviço Social	9	20	29
Terapia Ocupacional	23	16	39
Turismo	4	20	24
<b>TOTAL</b>	<b>564</b>	<b>453</b>	<b>1017</b>

### 2.2.2. Instrumentos

A prova do ENEM 2012 foi composta por 180 questões objetivas, de múltipla escolha, com cinco alternativas, em que apenas uma opção é a resposta correta. No primeiro dia foram aplicadas as provas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza e no segundo dia foram aplicadas as provas de Linguagens e Códigos, Matemática e a Redação. Os candidatos tiveram quatro horas e trinta minutos no primeiro dia e cinco horas e trinta minutos no segundo dia para realizar as provas.

No 1º Vestibular de 2013 da UnB no primeiro dia foram aplicadas 30 questões de Língua Espanhola, Francesa ou Inglesa, bem como 120 itens abrangendo as disciplinas Língua Portuguesa, Literaturas de Língua Portuguesa, Geografia, História e Artes (Artes Cênicas, Artes Visuais ou Música), Filosofia e Sociologia, além de uma Redação em língua portuguesa e no segundo dia foram aplicados 150 itens das disciplinas Biologia, Física, Química e Matemática. Em ambos os dias, o tempo de prova foi de cinco horas.

### 2.2.2. Procedimentos

Os dados utilizados no presente estudo foram solicitados ao Decanato de Ensino de Graduação e ao Centro de Seleção e Promoção de Eventos, que é o responsável pelos vestibulares da UnB. Todas as bases de dados foram cedidas sem qualquer identificação dos candidatos e houve o estabelecimento de um

compromisso de sigilo ao tratar as informações, as quais foram utilizadas apenas com finalidade de pesquisa.

### **2.2.2. Análise dos dados**

Para comprovar ou falsear as hipóteses, foi necessária a utilização de um *software* aplicativo (programa de computador) do tipo científico de análises estatísticas aplicadas às ciências sociais, SPSS (PASW *Statistics* 18.0), em português, pacote estatístico para as ciências sociais. Também foi utilizado o Microsoft Excel 2010, do pacote Microsoft Office 2010.

As notas do ENEM 2012 são calculadas com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI), e são colocadas em uma escala que pode variar de 0 a 1000. Já as do 1º Vestibular de 2013 da UnB são calculadas com base na Teoria Clássica dos Testes (TCT), fazendo uso de afastamentos padronizados, conforme Edital nº 1 de Abertura do 1º Vestibular de 2013, publicado em 20 de setembro de 2012, podendo variar entre valores negativos (até -500) e valores positivos (até +500).

## **2.3. CAPÍTULO 1: A Avaliação**

Tendo em vista que o ENEM também é considerado uma avaliação em larga escala, é relevante discorrer um pouco sobre as diferentes concepções e finalidades da avaliação. Primeiramente, é importante ressaltar que a definição de avaliação é como um axioma matemático. Trata-se de um tema de difícil definição, embora existam muitas definições. Elas são similares, convergindo para o mesmo ponto. Essa homogeneidade de definições vem

[...] da dificuldade de encontrar teóricos que discutam sobre essa questão esteja relacionada com o fato de encontrarmos na literatura muitos textos falando do “ideal” e pouco do “real” sobre avaliação, o que causa certa angústia, pois, acredito que devemos estudar com base na realidade e buscar alternativas dentro da realidade em que estamos inseridos para chegar ao ideal que almejamos. (MOREIRA, 2005, p.27)

A avaliação é um processo – ou parte dele – cujo objetivo final é verificar a importância de alguma coisa, ou mérito ou desempenho de um avaliado, de um programa, de uma política, uma ação ou de uma coisa qualquer. Assim, somos seres que avaliam o tempo todo e essa avaliação está sempre carregada de juízo de valor, baseado em nossas impressões e hipóteses, fundamentadas em critérios particulares.

[...] para uma avaliação acontecer é necessário estabelecer padrões para cada aspecto da realidade que se pretende avaliar. O julgamento ou apreciação do mérito de cada aspecto é feito a partir da escolha de critérios, todos com base no padrão estabelecido. Por fim, o julgamento deve ter como resultado uma tomada de decisão. (OLIVEIRA, 2012, p.112)

Assim sendo, existem dois grupos de avaliação, as informais e as formais. As informais são aquelas que estão ligadas a avaliações subjetivas, com critérios particulares, com documentação ou não e restritas a um pequeno grupo de pessoas. Não existem nestas avaliações procedimentos pré-estabelecidos ou documentados, porém isto não as desqualifica. Exemplos desse tipo de avaliação estão presentes no nosso cotidiano, como decidir se vai ao trabalho utilizando transporte público ou particular. Neste exemplo, o interessado vai avaliar, de acordo com os critérios individuais que julgar mais importantes, qual decisão será mais vantajosa. Oliveira (2012) sustenta ainda que essas avaliações estão presentes também dentro do ambiente escolar. São aquelas que, mesmo documentadas (provas e trabalhos), atingem um grupo reduzido de pessoas.

As avaliações formais são aquelas que necessitam de objetivos, padronização de procedimentos, seleção de critérios e acordos escritos. Algumas avaliações educacionais estão situadas nesta esfera. E dentro desta esfera, existem ainda as avaliações internas, que são as provas e trabalhos aplicados pela própria escola. As externas são realizadas por agentes externos à instituição escolar. Elas não são esquematizadas, aplicadas e corrigidas pelos membros da instituição avaliada, pessoa, programa ou coisa avaliada. Geralmente estas avaliações têm como foco medir, no caso específico deste texto, o desempenho educacional dos alunos ou de um determinado sistema de ensino ou de uma determinada rede. Em geral, são avaliações realizadas em larga escala.



O objetivo da avaliação em larga escala, no amplo conceito de avaliação, é obter dados que permitam compreender as diversas variáveis que podem explicar o estado do objeto avaliado a partir de parâmetros previamente estabelecidos e do seu contexto. Sua finalidade técnica é produzir informações periódicas que colaborem para aperfeiçoar ou alterar o objeto estudado. Daí vem sua importância e relevância. Especificamente aplicada na educação, outra finalidade importantíssima é que ela permite a prestação de contas para a comunidade e serve como parâmetro e subsídio para a tomada de decisão dos gestores educacionais ou para as decisões políticas acerca do tema.

### **2.3.2. Histórico da avaliação**

Percebe-se que a ação de avaliar é um ofício intrínseco ao raciocinar, ao perceber e ao operar do ser humano. Há tempos, provavelmente desde o surgimento do ser humano, o ato de avaliar está presente no dia a dia de formas variadas, como por exemplo, na opinião das pessoas acerca das outras, acerca de si, de objetos, de situações, embaçadas por conceitos, preconceitos, valores, particulares de cada um. Consequentemente, a avaliação e o ato de avaliar no seu sentido amplo, fazem parte da vida do ser humano e estão presentes em seu cotidiano.

Diversos autores escrevem que as avaliações com finalidades específicas existem desde a história antiga, com interesses estatais, a fim de selecionar o melhor homem para atuar no serviço público. Essa medida avaliativa era comum na Grécia antiga e na China Imperial, por volta dos anos 1200 a.C. Focando no campo educacional, a avaliação aplicada como exame, isto é, formal, nos séculos XVII e XVIII foi institucionalizada de duas formas diferentes (Webber; Ebel & Damrin; Dias Sobrinho apud Garcia, 2003). A primeira, de João Amós Comênio<sup>1</sup> (1592 – 1670) que defendia que para disseminar a educação para todos, era necessário o uso do exame porque ele contribuía para a melhoria do ensino ministrado pelos professores. Assim, sua finalidade era permitir ao professor avaliar seu método de

---

<sup>1</sup> Pastor Morávio, em 1657 produziu um livro chamado a *Didactica Magna* que tinha como proposta para o ensino, uma educação realista e permanente; método pedagógico rápido, económico e sem fadiga; ensinamento a partir de experiências quotidianas; conhecimento de todas as ciências e de todas as artes; ensino unificado.

ensino para que todos pudessem aprender, não sendo o objetivo principal classificar o estudante. A segunda, defendida por João Batista de La Salle (1651 – 1719), o exame era uma forma de supervisionar a aprendizagem a partir do estudante. Assim, com a ajuda do exame, era possível o professor ter conhecimento do que os alunos aprenderam e assim serem responsabilizados pelos resultados alcançados por eles.

Saltando para o início do século XX, reflexo da Revolução Industrial, as transformações na forma de produção interferiram na forma de pensar a avaliação. Exigia-se uma avaliação objetiva e racional, esquematizada, calculada, que tudo media e previa.

Com isso, era necessária a racionalização do processo de produção para aumentá-la e diminuir os custos em um cenário de competição mundial. OLIVEIRA (2012) cita que desta necessidade surge a teoria da administração científica do americano Frederick Taylor (1856 – 1947), e as demais filosofias de gerenciamento introduzidas por Jules Henri Fayol (1841 – 1925) e Henry Ford (1863 – 1947). Com caráter mais formal e científico, nesta época os exames admissionais assumiram uma face de testes.

A ideia racional matemática migrou das ciências naturais para as ciências humanas. Assim, os novos testes eram pensados por meio de medidas quantitativas, matematicamente comprovadas, o que os diferenciava em nível de cientificidade. Quanto mais matemática na elaboração, mais científico era o teste. Assim surgiu a psicometria. Este ramo da psicologia tem como área de estudo e produção científica testes psicométricos que permitem conhecer, por meio de uma medida, os interesses, comportamentos e a inteligência dos indivíduos.

Entre as décadas de 1930 e 1940 um norte americano chamado Ralph Walter Tyler utiliza o termo “avaliação educacional” pela primeira vez. Ele dirigiu uma pesquisa chamada “*The Eight Year Study*”. Tyler conceituou a abordagem baseada em objetivos de avaliação educacional e assim desenvolveu parte de sua filosofia e muitas de suas ideias são derivadas dessa pesquisa. Em seu livro *Princípios*

*Básicos de Currículo e Instrução*<sup>2</sup>, Tyler o dividiu em cinco seções, quatro com os títulos em forma de pergunta. Assim, a avaliação deveria seguir esses cinco passos, ou seja, a avaliação deveria avaliar se os objetivos educacionais foram alcançados. E esses objetivos deveriam ser claramente definidos em um *currículo*, como afirmam PINAR, W., REYNOLDS, W., SLATTERY, P., AND TAUBMAN, P.

In the first section, Tyler mentions that one of the main problems with education is that educational programs "do not have clearly defined purposes." These "purposes" as he describes them should be translated into educational objectives. This objective-based approach to evaluation is at the core of what Tyler proposes. (PINAR, W., REYNOLDS, W., SLATTERY, P., AND TAUBMAN, P., 1995).

Esse pensamento foi muito utilizado nos Estados Unidos, porque atendia bem a demanda da gestão científica, na busca pela eficiência e eficácia que utilizava as informações fornecidas pelas avaliações como base para formular estratégias para alcançar melhores resultados. Assim, a avaliação perde o caráter de medida e assume um traço regulador.

Entre o final da década de 1950 e o início da década de 1970, as ideias de Tyler foram aperfeiçoadas e a área da avaliação se tornou mais consolidada. Elas permitiam ao Estado investir menos e obter mais desempenho, controlados e orientados a gastar menos e produzir mais.

Na década de 1970 o debate sobre as avaliações foi ampliado. Anos antes, o psicólogo norte americano Lee Joseph Cronbach recomendou:

mudanças nas diretrizes avaliativas e enfatizou que a avaliação deveria ser processual para viabilizar a tomada de decisões precisas, com relação aos currículos. (OLIVEIRA, 2012, pág. 135).

Contemporâneo de Cronbach, Michael Scriven, matemático australiano, entendia a avaliação como um processo que deveria estar presente em todo o processo de ensino aprendizagem. Para ele, a avaliação é uma atividade

---

<sup>2</sup> Os títulos são: Que fins educacionais a escola deve procurar atingir? Como podem ser selecionadas experiências de aprendizagem que são suscetíveis de ser útil em alcançar estes objetivos? Como podem ser organizadas experiências de aprendizagem para o ensino eficaz? Como pode a eficácia das experiências de aprendizagem ser avaliada? A quinta e última seção descreve "como uma escola ou faculdade de pessoal pode trabalhar na construção do currículo."

metodológica que incide na aglomeração e agregação das informações de realização com um aparelho de valores contidos em uma escala - critério (padrão), com o objetivo de produzir ou uma comparação ou uma classificação numérica, e também a justificação, primeiramente dos instrumentos de coleta de dados, segundo, dos valores, e por último, dos critérios selecionados.

Todos estes estudos fomentaram um grande debate sobre avaliação nos Estados Unidos na década de 1970, levando ao surgimento do termo *accountability*, que significa que o desempenho dos alunos está diretamente ligado à gestão e utilização dos recursos públicos. Surgem também na mesma época as *taxonomias*. A taxonomia mais difundida no meio das avaliações, a Taxonomia de Bloom, criada por Benjamim S. Bloom e colaboradores, que hierarquiza os objetivos educacionais na elaboração das avaliações. O objetivo de hierarquizar as avaliações é facilitar a interpretação por parte dos educadores.

Da década de 1970 até hoje, as avaliações são usadas com propósitos diagnósticos e formativos, no entanto, parte delas tem se transformado em processos seletivos. Dessa forma, algumas delas têm se tornado insuficientes para responder às múltiplas e complexas demandas do campo político educacional. Segundo OLIVEIRA,

[...] há um esforço de retirar o foco técnico da avaliação, redirecionando a discussão para a tomada de decisão no campo pedagógico. Nesse sentido, defendia-se que os dados quantitativos deveriam ser articulados aos qualitativos para ampliar o olhar e as análises sobre a área da educação. Os Estudiosos orientavam que as avaliações fossem conduzidas por um modelo democrático e ético, pautado em atividades que incluíssem a participação e negociação entre todos os interessados e envolvidos no processo (gestores, diretores escolares, professores, alunos, pais etc.) (OLIVEIRA, 2012, pág. 137).

Assim, conclui-se que as avaliações educacionais, que surgiram como exames, têm assumido cada vez mais um caráter seletivo ao longo do tempo, de acordo com o momento econômico e político. Consequentemente, a avaliação passou a ser um mecanismo essencial para o Estado, principalmente para diagnosticar, gerenciar e fiscalizar suas políticas públicas para a educação.

### 2.3.2. A necessidade de avaliar

A necessidade de avaliar os processos e as políticas públicas vem da necessidade da busca pela eficiência e eficácia na gestão e prestação de serviços públicos.

As crises econômicas liberais do início do século XX forçaram a mudança de gestão e de modelo econômico dos países, obrigando seus governos a traçar planos e gestões estratégicas, a fim de modernizar as relações políticas, econômicas e sociais em seu território.

O liberalismo econômico presente nesta época teorizava que o Estado deveria apenas se limitar a garantir o bom funcionamento da economia, deixando para o mercado a regulação social. Com a crise de 1929, os Estados acreditaram que o mercado não era algo de regulação própria e que ele necessitava de certo controle por parte do Estado, a fim de garantir os serviços essenciais sociais.

Assim, OLIVEIRA define esta transição como um momento em que:

[...] o ideário liberal perde credibilidade frente às várias crises deflagradas pela concentração de riqueza, desemprego em massa e pobreza da população, sendo, inclusive, combatido pelos trabalhadores que começavam a se organizar na luta por direitos. Em paralelo, ocorreu em 1917, na Rússia, a Revolução Bolchevique que contribuiu para o enfraquecimento da legitimidade capitalista. O conjunto desses acontecimentos culminaria na “grande depressão” (1929-1932), considerada a maior crise econômica mundial enfrentada, até este período, pelo capitalismo. (OLIVEIRA, 2012, p.22)

Em decorrência, surge o modelo econômico criado por John Maynard Keynes, ficando conhecido como o *Keynesianismo*, que tinha como base o contrário do liberalismo. Enquanto no primeiro os serviços ficam a cargo do mercado, neste, eles ficam sob responsabilidade do Estado. O Estado deixa de ser apenas o provedor da economia e passa a fornecer, regular e fiscalizar os serviços públicos. A ideia era movimentar a economia e diminuir o desemprego inchando o serviço público para que este devolvesse para a sociedade serviços de qualidade.

Nesta lógica, os Estados passaram por um longo período de crescimento econômico, de 1930 a 1970. Neste período, as grandes empresas mundiais obtiveram altas taxas de lucros, com ganhos sociais para os trabalhadores nos

EEUU e na Europa Ocidental. Os países da América Latina, com a exceção de Cuba, cresceram, acompanhando o crescimento internacional.

Consequentemente, os Estados se viram obrigados a equalizar os interesses do livre mercado e dos trabalhadores. Democraticamente, os Estados planejavam políticas que contemplassem seus interesses, os interesses dos trabalhadores e os interesses do livre mercado.

Assim, um novo modelo surge: o *welfare state* (Estado de bem-estar social). Nesta ordem o Estado não somente garante o bom funcionamento da economia, como no *liberalismo*, e não somente garante os serviços diminuir a pobreza populacional como no *keynesianismo*. Neste modelo, o Estado se torna regulatório elaborando cada vez mais as políticas públicas visando o crescimento do mercado, ou seja, o Estado assume a função de ser o grande fornecedor, gestor, regulador e fiscalizador de todos os serviços para a sociedade. Não há um padrão de implementação neste modelo. Cada país o modificou para adaptar melhor à sua estrutura burocrática e social. E assim, os Estados puderam acompanhar a execução dos objetivos traçados nas políticas públicas e fiscalizar os recursos com base nos dados gerados pelas avaliações.

Com o aumento dos investimentos provocados pelo *welfare state*, os Estados foram obrigados a inchar seus orçamentos. Todavia, com as crises econômicas recorrentes das décadas de 1970 e 1980, este modelo de gestão estatal entrou em colapso, abrindo espaço para opositores, os chamados “*neoliberais*”.

ANDERSON (1995) diz em seu artigo que não há como estabelecer uma definição do neoliberalismo porque em cada país ele se apresentou de uma forma, pela extrema direita, pela esquerda, pelo liberalismo e pela social-democracia. O ponto em comum deles é o enxugamento dos gastos do Estado. Consequentemente, um Estado que tem como objetivo cortar gastos utiliza de forma ostensiva as avaliações.

### **2.3.2. Antecedentes da avaliação e Histórico da avaliação no Brasil**

O início da década de 1980 no Brasil é marcado pelo começo da redemocratização da política. Era preciso mudar a política econômica e o modelo de gestão que apresentavam sinais de falência e estavam ultrapassados e obsoletos.

Consequentemente, a política da avaliação surge da necessidade de ter um diagnóstico das políticas públicas estatais. OLIVEIRA diz que:

[...] Naquele primeiro momento (década de 1980), a avaliação buscava analisar a eficácia dos programas estatais, no intuito de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais. Posteriormente, com a ascendência neoliberal, o foco da avaliação é transferido para o controle e racionalidade econômica [...].(OLIVEIRA, 2012, p.54)

Assim, após a Constituição Federal de 1988, os Governos instalaram políticas públicas para implementar reformas estruturais com o objetivo de modernizar a economia e tornar o Brasil um país em condições de competir, com igualdade e condições, com os outros países integrantes do comércio internacional.

As avaliações em larga escala no Brasil tomam força no início da década de 1990 com a configuração do chamado “Estado Avaliador”, após a experiência mundial com as várias concepções de gestão da sociedade, política e economia, principalmente o *liberalismo*, *comunismo*, *keynesianismo*, *welfare state*, o *Estado de bem-estar social*.

Neste momento no mundo, a figura do Estado-executor do *welfare state* abre espaço para o Estado-avaliador e regulador. Assim o Brasil segue a tendência e abandona, mesmo sem ter iniciado completamente, o *welfare state*. O diagnóstico das avaliações feitas na década de 1980, o Governo Collor (Itamar Franco) iniciou mudanças na economia e, principalmente, o Governo Fernando Henrique Cardoso, montou políticas públicas de planejamento que exigiram do Estado um imenso esforço e reengenharia no seu setor público.

Esta reengenharia teve a difícil tarefa de substituir a burocracia obsoleta controladora por uma mentalidade cultural de gerenciamento com base no planejamento estratégico fundamentado nos resultados das avaliações.

OLIVEIRA (2012) cita que as avaliações, neste processo de mudança de gestão, são indispensáveis, pois permite ao governo “aperfeiçoar políticas, programas e projetos; controlar os níveis de satisfação dos cidadãos pelos serviços prestados; fundamentar e legitimar decisões políticas, especialmente aquelas que envolvam recursos públicos; prestar conta dos serviços ofertados; responsabilizar todos os envolvidos pelos resultados dos serviços; produzir conhecimentos e

informações que interessam aos governantes, técnicos e membros da sociedade civil, política e científica”.

O principal alvo das avaliações foi o sistema educacional. Neste período, o Saeb, recém-criado, teve sua metodologia reestruturada, interagindo e se articulando com as demais políticas públicas.

A avaliação é uma contribuição importante para um diagnóstico da educação e do desempenho dos alunos. Ela permite conhecer o sistema educacional e assim modificá-lo. Com finalidade formativa, o foco das avaliações não é a atribuição de um grau, uma nota ou conceito ao aluno. Ela é pensada com o objetivo de fornecer ao professor e à sua formação um diagnóstico sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos nos conteúdos testados.

BONAMINO (2012) afirma que recentes pesquisas sobre as avaliações evidenciam que há um impacto positivo do uso formativo dos resultados das avaliações educacionais na formação dos professores e no desempenho dos alunos e consequentemente, na qualidade da educação. O uso formativo desses resultados permite acompanhar o progresso dos alunos e fornecer aos professores e às atividades de formação docente informações contínuas sobre o grau de aprendizagem e de dificuldade dos alunos, tendo em vista os conteúdos e habilidade propostos.

Afirma ainda que estudos atuais mostram que esses dados produzidos por testes padronizados não estão sendo apreciados de forma adequada pelo corpo docente e pelo Estado brasileiro. Segundo pesquisa da Fundação Victor Civita, uma parte expressiva dos docentes não tem o mínimo conhecimento do que são as avaliações da educação básica do Brasil, para que servem e como seus resultados podem interferir na condução do ensino.

VIANA (2009) discorre sobre o problema da interpretação e do uso dos resultados das avaliações, afirmando que é preciso considerar se os resultados, de fato, serão compreendidos e absorvidos pelos segmentos interessados. Em suas palavras:

[...] há necessidade do estabelecimento de relação dialógica entre todos os participantes; por outro lado, deve-se pensar, igualmente, na necessidade da formação de equipes técnicas



capazes de analisar os dados, identificar problemas e atentar para as implicações desses mesmos resultados na definição das políticas públicas no campo da educação. A sociedade, por sua vez, deve aperceber-se do significado da avaliação e das lições que pode proporcionar para toda a comunidade, mesmo para os segmentos que mantêm frágeis relações com o mundo da educação. (VIANA, 2009, p. 19).

Como já citado anteriormente, as avaliações, principalmente as de larga escala, são instrumentos que produzem dados. Neste contexto histórico o Brasil acompanhou o mundo nas reformas e tinha aspirações no campo educacional. Deste modo, para executar as políticas públicas para a educação, era necessário avaliar os sistemas antes.

### **2.3.2. Avaliações em larga escala**

Avaliações em larga escala são aquelas que, primeiramente, são aplicadas por agentes externos ao avaliado, no caso da educação, são aquelas pensadas e aplicadas por órgãos que não são a instituição avaliada.

As avaliações externas são também chamadas de “avaliações em larga escala” e são feitas por meio de testes padronizados, compostos por itens de múltipla escolha, elaborados por meio de uma matriz de referência. As avaliações externas apresentam, basicamente, três objetivos básicos. O primeiro deles é a definição de subsídios para a formulação de políticas educacionais. O segundo é a possibilidade de acompanhamento ao longo do tempo da qualidade da educação, por meio da produção de séries históricas. E o terceiro, é a produção de informações com capacidade de desenvolver relações expressivas entre as instituições de ensino, a família, a comunidade e as secretarias de ensino, bem como representantes do Estado.

As avaliações em larga escala ainda produzem informações importantes, que podem ajudar aos interessados no diagnóstico da situação educacional daquela amostra estudada. Os indicadores importantes são a média dos desempenhos, o desvio padrão dos desempenhos e o percentual de estudantes em cada nível da escala de proficiência.

A média é importante por ser uma forma de sintetizar o resultado da escola ou do Município ou da região ou rede de ensino avaliada, etc. e permitir comparações entre eles. O desvio padrão dos desempenhos ajuda a identificar a quantidade de alunos que estão naquele desvio e assim conhecer a proficiência deste grupo. O percentual de estudantes em cada nível de proficiência fornece informações sobre as habilidades já consolidadas pelos estudantes da rede avaliada.

Essas avaliações em larga escala de natureza externa possuem 16 etapas e processos, em ordem cronológica de execução, que são eles:

1. Determinação da população avaliada ou de um plano amostral;
2. Elaboração ou utilização da matriz de referência;
3. Construção dos itens;
4. Pré-testagem dos itens;
5. Análise estatística e pedagógica dos itens;
6. Montagem dos cadernos de testes;
7. Blocos incompletos balanceados;
8. Testes padronizados;
9. Questionários contextuais;
10. Aplicação dos instrumentos;
11. Processamento e constituição da base de dados da avaliação;
12. Análise dos resultados;
13. Utilização da Teoria Clássica e da Teoria da Resposta ao Item;
14. Produção de resultados;
15. Construção e Interpretação das escalas de proficiência;
16. Elaboração dos Relatórios Gerais e Pedagógicos.

Assim, uma avaliação em larga escala necessitaria ter essas características e sua execução deveria seguir esses passos.

### **2.3.2. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**

No dia 21 de junho de 2010, foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria Ministerial nº 807, datada de 18 de junho de 2010, que tornou pública a

resolução do Ministro da Educação, Fernando Haddad, que institui o ENEM como procedimento de “avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”.

No segundo artigo, fica estabelecido que os resultados do ENEM possibilitem, primeiramente, “a constituição de parâmetros para autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho”, ou seja, com os resultados do desempenho individual, o jovem avaliado pode comparar sua média com as demais médias publicadas.

No segundo ponto do mesmo artigo, a portaria autoriza, com a necessidade de uma legislação específica, a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino. Isto significa que o aluno, maior de dezoito anos, sem qualquer documentação escolar, pode se inscrever no certame e, atingindo a média de 450 pontos nas provas objetivas e de 500 pontos na redação, recebe, nos termos da lei, seu certificado de conclusão do Ensino Médio.

Seu terceiro ponto, estabelece que o ENEM serve de “base para a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio”. Isto significa que o Poder Executivo da União pode, na prática, por meio do ENEM, forçar ou tendenciar as diretrizes dos currículos estaduais de forma que eles se adaptem ao conteúdo do exame, ferindo a legislação e o Sistema Federativo de Cooperação.

Na sequência, o quarto ponto garante ao participante do ENEM, sob critérios, a participação e acesso do examinando a programas governamentais que são o SISU e o PROUNI. O SISU, Sistema de Seleção Unificada, é um sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior, Universidades e Institutos, oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM.

Segundo o sítio do MEC, o processo seletivo do SISU é realizado duas vezes ao ano, sempre no início do semestre letivo. A inscrição no sistema é gratuita, em uma única etapa e é feita exclusivamente pela internet. As instituições públicas de ensino superior que optam por participar do SISU ofertam vagas dos seus cursos

no sistema. Ao final do período de inscrições, são selecionados os candidatos mais bem classificados, levando em conta a nota final do ENEM do candidato, dentro do número de vagas ofertadas.

O Programa Universidade para Todos – PROUNI – tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Tem como público-alvo os estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda *per capita* familiar máxima de três salários-mínimos.

No PROUNI os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no ENEM, da mesma forma que o SISU, levando em conta a qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos e conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal que, segundo o Ministério da Educação, confere transparência e segurança ao processo.

Seu quinto ponto permite que os resultados do ENEM sejam utilizados como “mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho”. Uma avaliação, por definição, não tem caráter seletivo, como os vestibulares e concursos públicos, e que o interesse é selecionar os melhores. Isto pode comprometer o próximo ponto, que afirma que o exame gera informações para o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

Uma avaliação ou exame, em sua definição, deve servir para gerar informações que possam trazer diagnósticos do sistema educacional. Quando o mesmo instrumento avaliativo exerce múltiplas funções, por exemplo, avaliativa e seletiva, incorre que o resultado poderá ser mascarado, ou seja, não traduzir fielmente a situação daquele sistema de ensino, gerando dados equivocados, provocando a formulação de políticas públicas incorretas, ineficazes e imprecisas.

O artigo terceiro delega a função do planejamento e implementação do exame ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O INEP, como é chamado, deve “planejar e implementar o exame, assim como promover a avaliação contínua do processo, mediante articulação permanente com

especialistas em avaliação educacional, com as instituições de ensino superior e com as secretarias estaduais de educação”.

Este artigo indica que o Ministério da Educação busca a interação e a cooperação das secretarias estaduais de educação e instituições de ensino superior.

Ficou estabelecido que o ENEM será realizado periodicamente (não há data ou intervalo fixados), com aplicação descentralizada, em todos os municípios. A participação no exame é voluntária, destinada aos concluintes ou egressos do ensino médio. Fica garantida também a participação daqueles, maiores de dezoito anos, que não tenham concluído o Ensino Médio.

São isentos do pagamento de inscrição os matriculados em instituições públicas de ensino ou aqueles que se declararem membros de família de baixa renda, nos termos da legislação.

O sexto artigo determina ao INEP estruturar um banco de dados e emitir relatórios com os resultados do ENEM. Também deve produzir um boletim ao examinando contendo informações referentes ao resultado geral e ao resultado individual. Este banco de dados, resguardado o sigilo individual, é disponibilizado para instituições de ensino superior, secretarias estaduais de educação e pesquisadores.

## **2.4. CAPÍTULO 2: Legislação e competências**

Este capítulo pretende demonstrar, subsidiado pela legislação do Estado brasileiro, o indício de inconstitucionalidade do planejamento, aplicação, correção e uso do ENEM como único critério seletivo para o acesso ao ensino superior nas Instituições de Ensino Superior.

O Ministério da Educação tem prerrogativas constitucionais para nortear os currículos da educação básica, porém impedido pela própria constituição, não pode interferir nos conteúdos programáticos das respectivas secretarias de educação.

Com um exame nacional elaborado pelo INEP, com questões que tem como objetivo avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos do ensino médio, mesmo que elaborado de forma colaborativa com as secretarias de educação estaduais, pode interferir e moldar o currículo estadual, interferindo na autonomia dos Estados e suas Secretarias Estaduais de Educação.

### 2.4.2. Federalismo Cooperativo

Nossa Constituição Federal de 1988, no seu primeiro artigo, estabelece que o Brasil seja uma República Federativa, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito.

COSTA, CUNHA e ARAÚJO (p.15, 2010) afirmam que “Remonta ao século XVIII o surgimento do termo federalismo para designar a forma de organização implantada nos Estados Unidos da América resultante da união territorial do poder das colônias para formar um Estado”. Após a vitória da Guerra de Independência dos EEUU, foi criada uma confederação de estados livres e independentes. Dentro da recente confederação começaram a se manifestar os problemas relativos à necessidade de certa força do poder central, com o objetivo de estabelecer a lei e a ordem, que regulasse as matérias como comércio, dívidas e as relações internacionais do país. Então, “surgiu uma solução conciliatória, pactuada, estabelecida em convenção entre os entes confederados, que, do ponto de vista da organização política e administrativa, mantivesse a autonomia das unidades territoriais, ao mesmo tempo em que assegurasse a unidade nacional”, ou seja, a federação moderna.

Atualmente não existe um modelo universal de federalismo. Em toda a história da humanidade, os diferentes povos e suas diferentes Constituições apresentam soluções diversas e divergências na estrutura federal adotada. TEIXEIRA (2012) afirma que o que os federalismos têm em comum é o fato de que uma “Constituição rígida comum dá respaldo à organização dos poderes do Estado”.

Em suma, trata-se de uma organização político-territorial do poder cuja base é a dupla soberania: a dos entes federados (governos subnacionais), que têm autonomia para gerir questões locais, e a do governo central (União), com a finalidade de representar e fazer valer os interesses de toda a população do país. Assim, o federalismo pode ser caracterizado como um pacto de um determinado número de unidades territoriais autônomas com vistas a finalidades comuns.

No caso do Brasil, somente a Federação, a união de membros federados, que formam uma só unidade soberana, que é o Estado brasileiro. Os estados, unidades federadas subnacionais, gozam de autonomia, cuja relatividade se dá dentro dos limites jurisdicionais atribuídos e especificados. Os municípios, que são

circunscrições administrativas dentro de um Estado, governados por um prefeito e uma câmara de vereadores, também possuem autonomia administrativa.

A Constituição Federal brasileira define como os Poderes da União (Estado), no seu artigo segundo, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário, independentes e harmônicos entre si. Cada poder tem sua jurisdição e descrição dos atributos e qualidades próprias designadas e uma definição.

Assim, o Poder Legislativo Federal é exercido pelo Congresso Nacional, que se compõe da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. A Câmara dos Deputados é formada por representantes do povo eleitos pelos cidadãos proporcionalmente para mandatos de 4 anos. O Senado Federal é composto pelos Senadores, representantes dos Estados membros da Federação e do Distrito Federal, eleitos pelos cidadãos com mandatos de 8 anos.

O Congresso Nacional dispõe e legisla sobre todas as matérias de competência da União. Ele é responsável por dispor sobre a Constituição e suas emendas, leis complementares, leis ordinárias, leis delegadas, medidas provisórias, decretos legislativos e resoluções, competência dos Deputados e Senadores.

O Poder Executivo é exercido pelo Presidente da República. Compete-lhe, entre outras funções, nomear e exonerar os Ministros de Estado e exercer, com o auxílio dos mesmos, a direção superior da administração federal.

O Poder Judiciário Federal é composto pelo Supremo Tribunal Federal (STF), Conselho Nacional de Justiça (CNJ), Superior Tribunal de Justiça (STJ), Tribunais Regionais Federais (TRF) e seus respectivos Juízes, os Tribunais e Juízes do Trabalho, os Tribunais e Juízes Eleitorais, os Tribunais e Juízes Militares e os Tribunais e Juízes dos Estados e do Distrito Federal e Territórios. É o Poder responsável por apaziguar as questões conflitantes na Lei, sempre à luz da Constituição Federal.

Não se pode deixar de citar que esta definição e separação dos Poderes na Constituição não impede a atribuição de funções secundárias pela própria Constituição a cada um dos Poderes, de natureza complementar, sem desviar da finalidade principal em que se baseia cada função do Poder na União.

Estes três poderes são independentes e harmônicos entre si, presentes nos Estados e regidos e regulamentados por suas respectivas Constituições Estaduais. Nos Municípios e no Distrito Federal, não existe a figura do Judiciário, no caso dos primeiros, é competência dos Estados e no caso do segundo, é jurisdição e competência da União.

Por conseguinte, a República Federativa do Brasil é dividida em Estados, uma divisão política, administrativa e territorial, reunidos politicamente em união indissolúvel conforme o *caput* do art. 1º da Lei Maior, tendo sua autonomia resguardada sem, contudo, se revestirem do manto da soberania. Isto não significa o cerceamento da autonomia dos entes federados. Apenas exige que o ente federado molde sua capacidade política às cláusulas uniformizantes da Constituição Federal que define o perfil político da Federação.

Segundo Cury (2006), podemos identificar na história brasileira três tipos de federação, aliadas ao contexto do momento histórico brasileiro, segundo o nível das relações intergovernamentais entre os entes federados:

O federalismo centrípeto se inclina ao fortalecimento do poder da União, em que, na relação concentração/difusão do poder, predominam relações de subordinação dentro do Estado Federal. Pode-se dar como exemplo o próprio Brasil entre os anos 1930 e 1980, embora com uns acentos diferenciados para os períodos específicos, como o de 1946-1964.

O federalismo centrífugo se remete ao fortalecimento do poder do Estado membro como o da União, em que, na relação concentração/difusão do poder, prevalecem relações de larga autonomia dos Estados membros. Pode-se assinalar como tal a Velha República, especialmente entre 1898-1930.

O federalismo de cooperação busca um equilíbrio de poderes entre a União e os Estados membros, estabelecendo laço de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns. Esse federalismo político é o registro jurídico de nossa atual constituição.

O federalismo de cooperação surgiu com a “necessidade de atender às demandas sociais e se constituiu como uma alternativa para a resolução de



problemas práticos, orientando-se pela possibilidade de desenvolver ações compartilhadas entre os níveis de governo”, como afirmam COSTA, CUNHA e ARAÚJO (2010). Neste sistema fica trivial o estabelecimento de objetivos comuns, ao mesmo tempo em que há respeito às distintas formas de alcançá-los, considerando as diferentes realidades que envolvem o território e a população de cada ente federado. “Assim, nesse sistema, deve haver uma independência na ação, preservando-se as peculiaridades locais”, completam.

Portanto, fica a expectativa de um planejamento comum e um trabalho cooperativo – e não impositor – entre União, estados e municípios visando à promoção do acesso, permanência e qualidade do ensino, neste viés do federalismo cooperativo. Instituir um exame nacional como única forma de processo seletivo para uma vaga em uma instituição pública de ensino superior pode, na prática, ter um caráter impositor, ferindo o modelo federalista brasileiro.

#### **2.4.2. Constituição Federal**

A escolha do federalismo de cooperação segue o raciocínio da própria Constituição Federal observando o imperativo socioeconômico. Este estabelece uma lógica de descentralização dos poderes políticos. TEIXEIRA (2012) afirma que “problemas comuns demandam uma solução conjunta, comum a todos os membros federativos; residualmente, questões específicas repousam na competência política deste ou daquele membro federativo em particular”.

Um dos empregos da Constituição Federal é pré-estabelecer as esferas de atuação política e administrativa dos membros federativos, harmonizando-se os interesses de cada ente federado, de forma que seja encontrada a melhor combinação possível do máximo de liberdade com a necessária autoridade.

Assim, o federalismo de cooperação busca a decisão comum que satisfaça o interesse de todos os entes federados, adaptando-a às necessidades próprias de cada um deles, como uma mera justaposição de competências.

No artigo 21 ficam claros os pontos de competência da União, que vão da declaração de guerra e paz até a emissão de moeda. São ao todo 23 pontos. O artigo 22, que traz especificamente as competências privativas da União, autoriza a

União ou, sob o regime de uma lei complementar, os Estados, a legislar sobre 29 pontos explícitos, inclusive sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Na sequência, os artigos 23 e 24 da Lei Maior, que estabelecem as competências comuns e concorrentes respectivamente, materializam o viés cooperativo. Ficam claros os pontos em que todos os entes federados podem legislar, sempre com a prevalência da Federação nos casos conflitantes e prevendo as parcelas de competência da União. Por exemplo, no artigo 24, os estados podem legislar concorrentemente com a União sobre educação, cultura, ensino e desporto.

Os Estados, Municípios e o Distrito Federal pode legislar, por meio de sua casa legislativa, sobre os temas permitidos pela Constituição Federal. Ou seja, suas Constituições Estaduais ou Leis Orgânicas Distritais ou Municipais legislam sobre as competências que não lhes sejam vedadas pela Constituição Federal de 1988.

A Emenda Constitucional nº 53/2006, que altera o artigo 23, explicita que as normas de cooperação serão fixadas por lei. Este dispositivo normativo é em prol do equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.

Com base no princípio da separação e independência no exercício das competências constitucionais, apesar de conjuntas serem as decisões políticas e tendo a Constituição Federal por como fonte normativa na federação, utilizando das leis federais, a execução é adaptada às suas próprias necessidades por cada ente federado.

#### **2.4.2. LDB**

A nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9394/96), que regulamenta a educação no Brasil, diz que o ensino médio deve ser universal e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, ou seja, até os 18 anos de idade.

Cabe à União estabelecer, em colaboração com os Entes Federados, as competências e diretrizes para a Educação Básica, formada pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

A seção IV do Capítulo II, que trata da educação básica, da referida Lei, traz as diretrizes do ensino médio. Ela diz que o ensino médio é a etapa final da educação básica com duração mínima de três anos. Tem como propósito consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o ingresso no nível superior.

O ensino médio também visa preparar o aluno para a cidadania e o trabalho, de modo que ele tenha capacidade de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores, sem perder de vista a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

O aluno deve se formar no ensino médio tendo a plena percepção dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, sempre relacionando a teoria com a prática, no aprendizado em cada disciplina.

Neste sentido, o currículo do ensino médio deve ser pensado e montado pelas Secretarias Estaduais de Educação dos Entes Federados sob a orientação das diretrizes da Lei nº 9394/96 de forma que permita ao aluno o desenvolvimento mínimo e o cumprimento dos objetivos do ensino médio.

As diretrizes impostas pela Lei determinam que o currículo deve abordar “a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”.

Obrigam a inclusão de uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória do histórico do aluno. Esta língua deve ser escolhida pela comunidade escolar. Existe a possibilidade da existência de uma segunda língua, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Como consequência, ele deve permitir a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes, ou seja, o ensino e a aprendizagem centrada no estudante e um formato de avaliação que acompanha o progresso dos alunos. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação

devem se organizar de forma que o aluno demonstre que os objetivos do ensino médio foram por ele cumpridos.

Essas avaliações devem permitir que os docentes tenham a possibilidade de medir dos alunos o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem, de acordo com o currículo.

#### **2.4.2. PCN e Currículo**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são um documento que tem como objetivo nortear os currículos do Ensino Médio. Eles resultam de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país.

Segundo o INEP, “Os PCNs foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias”. Eles foram concebidos com o objetivo de auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, servindo de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas, principalmente ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional (MEC).

Os PCN são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência para os currículos e avaliações. Eles balizam um novo perfil para o currículo, amparado em competências básicas para a entrada dos jovens na vida adulta e, principalmente, guiam os professores no que se refere ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender (INEP).

Seguindo as orientações dos PCN, o currículo está sempre em construção e deve ser compreendido como um processo contínuo que influencia positivamente a prática do professor. Com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos os currículos devem ser revistos e sempre aperfeiçoados.

As bases legais do PCN do Ensino médio, dizem que:

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. [...] Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o

desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (PCNEM Parte I – Bases legais, 2000, pág. 5)

Resumindo, os PCN estabelecem uma perspectiva para esse nível de ensino que unifica finalidades até então dissociadas, numa mesma e única modalidade para oferecer uma educação equilibrada de forma articulada, com funções equivalentes para todos os educandos.

A LDB afirma que o ensino médio “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º, § 2º, da Lei nº 9.394/96). Essas funções podem ser traduzidas em quatro pontos que orientam o currículo e ele deve ser pensado a fim de permitir e facilitar essas funções, PCNEM Parte I – Bases legais (2000):

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

Por fim, os PCN do ensino médio dizem que competências são essas:

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-

se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (PCNEM Parte I – Bases legais, 2000, pág. 11)

Os currículos devem permitir o desenvolvimento dessas competências e o Exame Nacional do Ensino Médio deveria medi-las.

## 2.5. CAPÍTULO 3: Análise

Este capítulo tem como objetivo apresentar as análises dos dados, as tabelas e os cruzamentos.

### 2.5.2. Resultados

Com a finalidade de verificar as diferenças de desempenho entre os alunos que fizeram tanto o ENEM 2012 quanto o 1º Vestibular de 2013 da UnB, com o uso da amostra 1, foram analisados os valores mínimos e máximos, bem como a média por curso de ambos os certames. A Tabela 2, a seguir, apresenta esse comparativo por meio dos valores nas escalas originais do ENEM (de 0 a 1000) e do vestibular (de +/-500).

Tabela 2 – Comparação das médias, mínimo e máximo por curso						
CURSO	ENEM			Vestibular		
	Máximo	Média	Mínimo	Máximo	Média	Mínimo
Agronomia	686,08	667,97	649,85	323,55	49,36	-224,84
Artes Cênicas (Licenciatura e Bacharelado)	703,10	592,57	482,03	39,63	-60,74	-161,10
Ciências Ambientais	720,65	656,84	593,03	123,06	-66,41	-255,88
Ciências Naturais (Licenciatura)	670,93	572,72	474,50	215,69	-9,93	-235,54
Computação (Licenciatura)	738,10	667,83	597,55	149,54	-0,40	-150,33
Educação Artística — Música (Licenciatura)	620,38	561,64	502,90	***	***	***
Educação Física (Licenciatura e Bacharelado)	716,60	648,17	579,73	88,18	-53,70	-195,58
Filosofia (Licenciatura)	701,18	640,77	580,35	154,09	-16,87	-187,84
Física (Licenciatura)	698,28	667,73	637,18	157,70	-23,43	-204,56
Geografia	704,55	667,69	630,83	115,36	-26,17	-167,69
Gestão Ambiental	656,60	587,48	518,35	53,95	15,56	-22,83
Gestão de Saúde	659,75	589,44	519,13	109,26	35,69	-37,88
Gestão do Agronegócio	715,08	590,98	466,88	65,60	-33,54	-132,68
Gestão em Saúde Coletiva	708,90	639,84	570,78	-104,50	-139,51	-174,51
Letras*	693,00	593,07	493,13	203,09	-23,46	-250,02
Matemática (Licenciatura)	708,98	664,66	620,33	33,73	-62,78	-159,28

Museologia	644,28	614,78	585,28	-39,10	-114,39	-189,69
Música (Licenciatura e Bacharelado)	602,43	549,17	495,90	50,23	-3,08	-56,38
Pedagogia	698,13	631,06	563,98	111,08	-66,76	-244,60
Química (Licenciatura)	759,73	713,83	667,93	63,26	-50,56	-164,39
Serviço Social	592,68	629,74	666,80	98,22	-83,58	-265,38
Terapia Ocupacional	641,35	596,74	552,13	246,19	44,64	-156,90
Turismo	682,65	661,67	640,68	88,87	-77,98	-244,83
<b>MÉDIA TOTAL</b>	<b>683,63</b>	<b>629,20</b>	<b>569,10</b>	<b>91,37</b>	<b>-36,33</b>	<b>-174,84</b>

\*Curso com habilitações

\*\*\* Sem candidatos

Observa-se que a maior parte das médias dos candidatos do Vestibular-UnB é negativa enquanto a maior parte das médias dos desempenhos do ENEM é acima da média da prova, que é 500 pontos. O curso de Educação artística – música (Licenciatura) não teve candidatos pelo Vestibular-UnB.

O curso com a menor média no ENEM é o curso de Música (Licenciatura e Bacharelado), com 549,17 pontos. O curso com menor média no Vestibular-UnB não é Música (Licenciatura e Bacharelado), é Gestão em Saúde Coletiva com nota negativa de 139,51.

O curso de Química (Licenciatura) obteve a maior média nesta amostra no ENEM, com 713,83 pontos, enquanto a maior média do Vestibular-UnB foi do curso de Agronomia, com 49,36 pontos. Essa tabela já evidencia que o ENEM se apresenta como um exame mais fácil que o Vestibular-UnB, ou seja, o desempenho dos alunos que foram classificados pelo ENEM é superior ao desempenho dos alunos que foram classificados pelo Vestibular-UnB.

Esses dados mostram que os candidatos convocados para efetuar a matrícula pelo ENEM nas vagas remanescentes, obtiveram desempenho, em média, melhor na comparação dos desempenhos dos candidatos matriculados pelo Vestibular da UnB. Observa-se que os desempenhos dos candidatos do ENEM estão muito próximos de sua média, enquanto os resultados do Vestibular da UnB, de um modo geral, estão muito abaixo da sua média. Isto comprova a segunda hipótese.

A segunda amostra, formada por 6.313 candidatos que participaram dos dois exames, foi utilizada para verificar a correlação entre os desempenhos no ENEM e no Vestibular da UnB. O candidato com o menor desempenho no ENEM obteve nota final de 161,56, com nota final no Vestibular-UnB de -142,43, concorrendo a uma

vaga pelo Vestibular-UnB para o curso de Educação Física, com título de Bacharel. O candidato com a maior nota no Enem obteve 827,88 e 290,765 no Vestibular-UnB, concorrendo a uma vaga no curso de Direito.

<b>Tabela 3 - Melhores e piores desempenhos no ENEM</b>			
<b>5 Piores desempenhos no ENEM</b>			
CANDIDATO	ENEM	VESTIBULAR	CURSO
996	161,56	-142,43	Educação Física (Bacharelado)
1452	203,24	58,23	Comunicação Organizacional
1911	217,74	-87,53	Comunicação Social
1922	163,88	-161,85	Química (Licenciatura)
3897	184,36	-171,32	Letras — Tradução — Francês
<b>5 Melhores desempenhos no ENEM</b>			
CANDIDATO	ENEM	VESTIBULAR	CURSO
499	827,88	290,76	Direito
3760	816,32	304,18	Direito
3962	813,54	245,40	Direito
5226	820,72	422,87	Engenharia Civil
6170	814,12	356,77	Relações Internacionais

Ainda visando comparar o desempenho dos estudantes que fizeram o ENEM e o Vestibular da UnB, foram selecionados os participantes que obtiveram as melhores e piores notas em ambos os certames. O candidato com o menor desempenho no ENEM obteve nota final de 161,56, e argumento final no Vestibular da UnB de -142,43, concorrendo a uma vaga pelo vestibular para o curso de Educação Física, bacharelado. O candidato com a maior nota no ENEM obteve 827,88 e 290,765 no Vestibular-UnB, concorrendo a uma vaga no curso de Direito.

Com a nota do Vestibular-UnB como referência, o candidato com o menor desempenho obteve nota final de -283,925 e desempenho no ENEM de 486,26 e se candidatou ao curso de Ciências Contábeis. O candidato com maior desempenho no Vestibular-UnB obteve argumento final de 531,345 e desempenho de 784,04 pontos no ENEM.

<b>Tabela 4 - Piores desempenhos</b>			
<b>5 Piores desempenhos no Vestibular</b>			
CANDIDATO	ENEM	VESTIBULAR	CURSO
5143	486,26	-283,925	Ciências Contábeis
4011	477,18	-270,935	Direito
5193	488,12	-270,07	Medicina



158	536,92	-265,375	Serviço Social
2730	410,8	-261,92	Administração
<b>5 Melhores desempenhos no Vestibular</b>			
CANDIDATO	ENEM	VESTIBULAR	CURSO
1322	784,04	531,345	Medicina
3247	773,5	504,54	Engenharia Civil
167	803,56	482,815	Engenharia Civil
5809	803	473,115	Medicina
4787	804,28	446,445	Medicina

As duas últimas tabelas, 3 e 4, podem compor um pequeno experimento para ajudar na análise. Assumindo 500 como média no ENEM e ao se comparar o desempenho bruto dos piores resultados do ENEM, percebe-se que, de forma geral, os cinco piores desempenhos do ENEM também obtiveram resultados negativos no Vestibular-UnB, exceto um candidato.

Quando comparados os melhores desempenhos do ENEM com os resultados do Vestibular-UnB, percebe-se que não é possível estabelecer uma tendência. Os cinco melhores da tabela obtiveram média maior que 800 pontos no ENEM, porém os resultados do Vestibular-UnB, mesmo que altos, variam de 290 a 422 pontos, sendo que a maior nota do Vestibular-UnB foi 531,345 pontos.

O mesmo procedimento efetuado anteriormente, agora utilizando o Vestibular-UnB como referencial, mostra que os menores desempenhos, com notas negativas entre -283,925 e -261,920, obtiveram desempenho mediano no ENEM, com notas entre 410,80 e 536,92, próximas à média, que é de 500 pontos.

Tais resultados refutam, ao menos parcialmente, a primeira hipótese, porque mesmo os cinco piores no ENEM tendo desempenhos ruins no Vestibular-UnB, os cinco piores desempenhos no Vestibular-UnB possuem desempenho mediano no ENEM.

Observando os melhores desempenhos no Vestibular-UnB, fica evidente que estes candidatos também obtiveram um bom desempenho no ENEM, com médias próximas a 800 pontos.

As conclusões parciais são:

- Os candidatos que obtiveram um alto desempenho no ENEM mantiveram um desempenho regular no Vestibular-UnB, quando comparados com os melhores desempenhos do certame.

- Os candidatos que obtiveram um alto desempenho no Vestibular-UnB mantiveram um alto desempenho no ENEM.
- Os candidatos que obtiveram baixo desempenho no ENEM obtiveram o mesmo desempenho baixo no Vestibular-UnB, em sua maioria, com notas negativas.
- Os candidatos que obtiveram baixo desempenho no Vestibular-UnB obtiveram um desempenho mediando no ENEM.

Visando corroborar esses resultados, e a fim de facilitar as comparações, foi necessário transformar a escala das notas. Como no ENEM a nota varia de zero a 1000 e no Vestibular-UnB as notas assumem valores positivos e negativos, a comparação das notas se torna um pouco mais complexa e não permite uma conclusão mais precisa.

Deste modo, com a ajuda do SPSS, foi calculada uma nota única para o Enem, por meio da média das notas nas provas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Redação). Por meio da transformação das notas em escores padronizados novas notas para o ENEM e o Vestibular-UnB foram calculadas e colocadas em uma escala com média igual a zero e desvio padrão igual a 1. Como ambos passaram a ter valores negativos, visando facilitar a interpretação dos resultados foi realizada uma nova transformação linear, colocando ambos os certames numa escala com média igual a 5 e desvio padrão igual a 1. Ou seja, agora o trabalho será feito com notas no intervalo de zero a 10 pontos. A tabela abaixo exemplifica os cinco melhores desempenhos, tendo como referencial o ENEM.

**Tabela 5 – Exemplo de nota padronizada - Melhores resultados**

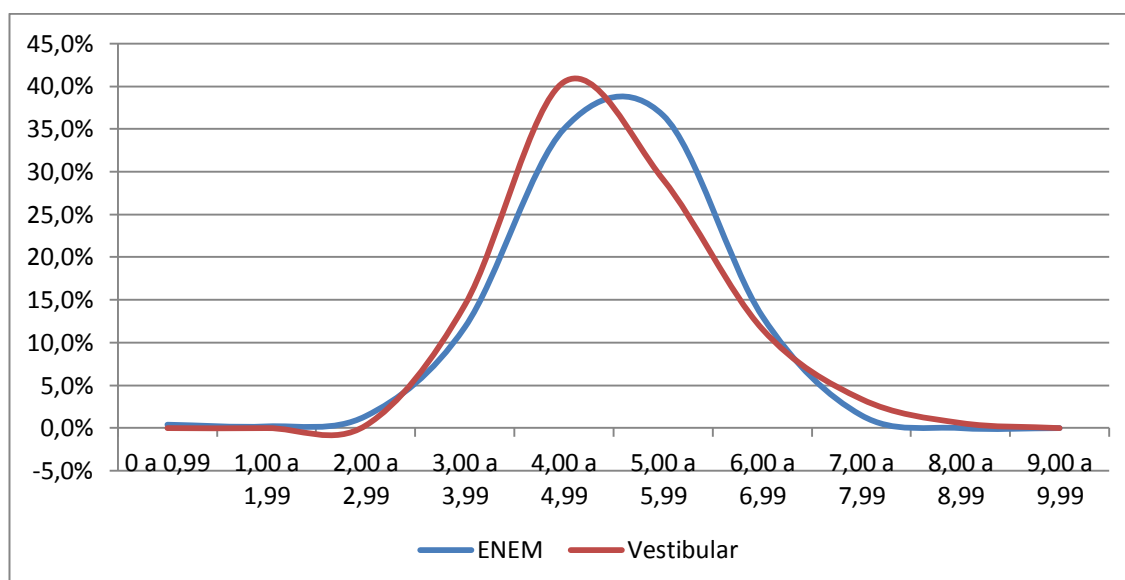
CANDIDATO	ENEM	VESTIBULAR	CURSO
499	7,98	7,39	Direito
3760	7,81	7,50	Direito
3962	7,76	7,01	Direito
5226	7,87	8,50	Engenharia Civil
6170	7,77	7,94	Relações Internacionais

Agora, com as notas de ambos os certames transformados para a escala de 0 a 10, foi realizado um procedimento para colocar as notas em intervalos de 1 em 1

ponto. Uma vez categorizados todos os participantes nesses intervalos, foi construída uma tabela de frequência por intervalo para as notas do Vestibular da UnB e do ENEM. A próxima tabela mostra que a maioria, 55,2%, dos participantes que fizeram o Vestibular da UnB está abaixo da média, que é 5 pontos. No caso do ENEM, a maioria está na média ou acima dela.

<b>Tabela 6 - Quantidade de candidatos por intervalo de desempenho</b>				
<b>Intervalo da nota</b>	<b>ENEM</b>		<b>Vestibular</b>	
	Frequência de candidatos	Percentual	Frequência de candidatos	Percentual
0 a 0,99	26	0,4	0	0
1,00 a 1,99	12	0,2	0	0
2,00 a 2,99	86	1,4	19	0,3
3,00 a 3,99	744	11,8	912	14,4
4,00 a 4,99	2212	35	2558	40,5
5,00 a 5,99	2308	36,6	1840	29,1
6,00 a 6,99	829	13,1	730	11,6
7,00 a 7,99	96	1,5	216	3,4
8,00 a 8,99	0	0	35	0,6
9,00 a 9,99	0	0	3	0
<b>Total</b>	<b>6313</b>	<b>100</b>	<b>6313</b>	<b>100</b>

**Gráfico 1 - Curvas de desempenho – Níveis de desempenho X Percentual**



O gráfico de linhas anterior foi construído para ilustrar melhor os percentuais de participantes do ENEM e do Vestibular em cada intervalo de notas. Como pode ser visualizado, o percentual de participantes do ENEM e do Vestibular por faixa de

desempenho se assemelha, mas a distribuição no vestibular é levemente deslocada para a esquerda, indicando se tratar de uma prova com um nível de dificuldade um pouco maior, algo esperado por sua característica seletiva.

A próxima tabela mostra o índice de correlação *r de Pearson* entre a nota no 1º Vestibular de 2013 da UnB e as notas nas provas do Enem 2012. O índice de correlação pode variar entre -1 e +1. Quando assume valores negativos a correlação é inversa, ou seja, quanto maiores forem os valores em uma variável, menores serão os valores na outra. Por outro lado, quando a correlação é direta, à medida em que aumentam os valores em uma variável, também aumentam os valores na outra. Em relação aos valores que uma correlação pode assumir, quanto mais próximos a 1, maior relação há entre duas variáveis.

<b>Tabela 7 - Índice de correlação entre as provas</b>						
	ENEM					
	Nota Final	Português	Matemática	Ciências Naturais	Ciências Sociais	Redação
Vestibular	0,699	0,713	0,617	0,485	0,612	0,323

Como informa a tabela, as áreas de conhecimento correlacionadas apresentam correlações acima de 0,6, exceto a prova de Ciências Naturais. Um dado interessante a ser observado na tabela é que a correlação entre o argumento final do Vestibular da UnB e a prova de Redação do ENEM é baixa, especialmente quando comparada às demais. Enquanto o índice de correlação entre o argumento final do Vestibular da UnB e o desempenho final do ENEM é de 0,699, o da prova de redação é de 0,323. Isso significa que, de acordo com as notas obtidas pelos candidatos, praticamente não há relação entre elas.

Esse dado é relevante, pois a nota da redação possui caráter eliminatório no Vestibular da UnB. Para ser classificado no Vestibular da Universidade de Brasília é necessário ter nota maior ou igual a 4 pontos na redação. Dessa forma, só possui argumento final no Vestibular da UnB quem obteve pelo menos 4 pontos na redação. Por sua vez, para ser classificado no ENEM o participante apenas precisa não zerar a prova de Redação. Isso contribui ainda mais para a maior dificuldade do Vestibular da Universidade de Brasília.

---

## 2.6. Considerações finais

Mediante os resultados encontrados no presente estudo pode-se concluir que o objetivo geral, que é analisar o desempenho dos alunos que fizeram o 1º Vestibular-UnB de 2013 e o ENEM 2012 e compará-los, foi cumprido com êxito. A comparação revela que o desempenho médio dos participantes do ENEM é maior – um desvio padrão acima – que a média dos desempenhos dos candidatos do Vestibular-UnB nas duas amostras, tanto na que possui candidatos que fizeram o ENEM quanto naquela que possui candidatos classificados ou pelo Vestibular-UnB ou pelo ENEM. Isto indica uma tendência de maior facilidade para o ENEM.

Por consequência, o primeiro objetivo específico foi averiguado e comprovado. Os dados mostram que os candidatos com bom desempenho no ENEM também obtiveram bom desempenho no Vestibular da UnB. Uma possível explicação para esse fato é que esses eram candidatos a cursos muito concorridos. Portanto, provavelmente têm um histórico de muito estudo e dedicação e, sendo no ENEM ou no vestibular da Universidade de Brasília, seu empenho não seria afetado.

Quando se compara os desempenhos nos exames do grupo que obteve baixo desempenho no ENEM, esse grupo apresenta uma tendência a ter baixo desempenho no Vestibular da UnB. Uma explicação possível é semelhante à explicação do caso anterior, mas neste caso a concorrência tende a ser para um curso menos visado.

Em contrapartida, quando o foco é o grupo que tem o menor desempenho no Vestibular da UnB, observa-se que suas notas no ENEM estão próximas do centro da média, entre 400 e 550 pontos. Isto refuta uma possível ideia de que o desempenho médio no ENEM pode garantir um desempenho médio no Vestibular da UnB. Não foi possível estabelecer algum tipo de lógica, pois a amostra obtida era heterogênea no que se refere aos cursos concorridos.

Aparentemente este grupo não teve o preparo necessário para concorrer a uma vaga no curso superior pelo Vestibular da Universidade de Brasília. Outro fator chamativo é que, mesmo com este médio desempenho no ENEM, este grupo não teria conquistado uma vaga remanescente no curso pretendido, o que indica que há uma relação entre preparo para o Vestibular da UnB e o desempenho no ENEM.

Com o uso das notas padronizadas, o segundo objetivo fica mais claro. Sim, os candidatos que efetuaram a matrícula por vagas remanescentes obtiveram, em média, desempenho um pouco melhor sobre aqueles que se classificaram pelo Vestibular, mesmo quando a comparação é a média por curso. Como supracitado, os dados mostram que o ENEM tende a ser mais fácil.

Como consequência, a correlação foi verificada e as hipóteses foram confirmadas, mas, um dado interessante na pesquisa e que merece total atenção – talvez mais que os outros – é o fato de a redação do ENEM ter índice de correlação muito baixo com a prova do Vestibular da UnB. Por seu tratamento diferente nos dois exames, talvez esta seja a principal diferença entre os dois certames.

Enquanto as provas das áreas de conhecimento (exceto a de Ciências Naturais) apresentam correlações próximas de 0,6, a de redação apresenta aproximadamente 0,3. E isto é preocupante, tendo em vista a discrepância em relação à importância dada à prova de redação pelos dois exames.

No Vestibular da UnB, a redação é eliminatória. O candidato classificado, aquele que concorre a uma vaga, tem nota maior ou igual a quatro na redação. Não importa se o candidato do Vestibular da UnB tem um alto desempenho nas outras provas, se sua nota final na redação for inferior a 4 pontos, está eliminado, o que aumenta mais ainda a dificuldade do Vestibular da UnB em relação ao ENEM.

Enfim, verificar se o ENEM pode substituir o Vestibular com maior segurança exige um estudo mais detalhado e profundo. Entretanto, concluo aqui que não são certames da mesma natureza. Um, o ENEM, surgiu tendo como objetivo principal avaliar o desempenho dos estudantes que estão saindo do ensino médio e avaliar indiretamente a qualidade do ensino médio gerando um banco de dados para balizar políticas públicas para a melhoria do ensino. E embora atualmente tenha assumido muito mais a posição de processo seletivo, ainda preserva algumas características da avaliação, especialmente a matriz de referência e o tipo de prova.

Utilizar o ENEM como única forma de ingresso no ensino superior compromete e ignora a definição de avaliação, porque seria uma forma de premiação, o que pode distorcer os resultados, gerando assim dados equivocados, permitindo o surgimento de políticas públicas equivocadas.

O outro, o Vestibular da UnB tem a característica que atende ao seu objetivo, que é selecionar pessoas por meio de seu desempenho em testes padronizados.

Um fator preocupante é que o uso de um exame nacional como único critério de seleção para o ensino superior modifica os currículos dos Estados membros da Federação de forma imperativa, ferindo a autonomia destes e os obrigando a adoção do ENEM como única forma de avaliar seu sistema de ensino, cerceando a prerrogativa legal de sua Secretaria de Estado da Educação para elaborar e aplicar uma avaliação, sugerindo um caminho inverso ao processo de descentralização imposto pela Constituição Federal de 1988. Indica uma centralização das orientações curriculares por parte do Ministério da Educação, ferindo a autonomia dos Estados.

Frente ao exposto, sendo os dois certames convergentes em parte dos resultados, mas havendo divergência quanto ao nível de dificuldade das provas, conclui-se que a substituição do vestibular do final do ano da UnB pelo ENEM precisa vir acompanhada de uma discussão mais profunda especialmente no que tange à redação, pois foi o ponto em que houve maior divergência entre os dois exames.

### 3. PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Após quatro anos de graduação em pedagogia – e aproximadamente seis anos de universidade - posso garantir que pretendo seguir carreira na área de pesquisa e na docência. Pretendo também, além de atuar na área, conhecer outros ramos da ciência, primeiro por afinidade e segundo para complementar o olhar científico sobre a Pedagogia e a educação no Brasil.

Assim, pretendo contribuir ao máximo – sempre que possível – para melhorar o ensino em nosso país, visando à qualidade, eficácia e eficiência, subsidiado por trabalhos das mais diversas áreas do conhecimento e pela prática pedagógica.

### 4. Referências

ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo** (In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.)

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**, texto promulgado em 05 de outubro de 1988, Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Brasília, 2010.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, LDB. Lei 9.394 de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Ministerial Número 807**, datada de 18 de Junho de 2010 (Publicada no DOU no 116, Seção 1, de 21 de junho de 2010, Páginas: 71 a 72)

BONAMINO, Alícia M. C. **Avaliação educacional, formação de professores e qualidade da educação básica: possíveis relações virtuosas e questões em aberto**. In CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (organizadores) – **Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012.

CASTRO, M.H.G. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CIVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Retratos da Escola / Escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.5, n. 8, jan/jun. 2011 – Brasília: CNTE, 2007 – Semestral. ISSN 1982-131X

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas**. São Paulo : DPE, 2003.

COSTA, J. M. A., CUNHA, M. C. e ARAÚJO, R. B. M. de: **Federalismo cooperativo brasileiro: implicações na gestão da educação municipal Perspectivas em Políticas Públicas** | Belo Horizonte | Vol. III | Nº 5 | P. 43-62 | jan/jun 2010

CURY, Carlos Roberto Jamil (2006). **Federalismo político e educacional**. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto (Org.). (1998). **Políticas públicas e gestão da educação**. Brasília: Líber Livro.

DE OLIVEIRA, Ramon de; GOMES, Alfredo M. **A expansão do Ensino Médio: escola e democracia**. Retratos da Escola / Escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.5, n. 8, jan/jun. 2011 – Brasília: CNTE, 2007 – Semestral. ISSN 1982-131X

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

GARCIA, Regina Leite. **A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso**. In: ESTEBAN,. Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro DP&A, 2003.

GADOTTI, M. **Uma escola para todos os caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1991.

LIMA, José Fernandes. **Ensino Médio: identidade, finalidade e diretrizes**. Retratos da Escola / Escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.5, n. 8, jan/jun. 2011 – Brasília: CNTE, 2007 – Semestral. ISSN 1982-131X



- LINDEMAN, Richard H. **Medidas Educacionais**; tradução. Leronel Vallandro. Porto Alegre, Editora Globo, 1972.
- LUCKESI, C. C.; Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.
- MEHRENS, William A. **Testes padronizados em educação**; tradução Renato Alberto T. Di Dio, Ricardo Pinheiro Lopes. São Paulo : EPU, 1978.
- MOREIRA, M. A. O. **Avaliação da aprendizagem em química no ensino médio: a produção escrita como instrumento** / Maria Aparecida Oliveira Moreira.  $\frac{3}{4}$  Porto Alegre, 2005. Diss. (Mestrado) - Faculdade de Educação. PUCRS, 2005.
- OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **Avaliação e regulação da educação: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal / Ana Paula de Matos Oliveira** – Brasília: Liber Livro, Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.
- PINAR, W., REYNOLDS, W., SLATTERY, P., and TAUBMAN, P. (Eds.) (1995). **Understanding Curriculum**. New York: Peter Lang. Prepared by Alison Kreider (UCLA)
- TEIXEIRA, Ricardo Rodrigo P.. **Federalismo cooperativo segundo Gilberto Bercovici**. Jus Navigandi, Teresina, ano 17, n. 3198, 3 abr. 2012. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/21418>>. Acesso em: 15 maio 2013. Leia mais: <http://jus.com.br/revista/texto/21418/federalismo-cooperativo-segundo-gilberto-bercovici#ixzz2TNIGhLXJ>
- VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional** - Revista Meta: Avaliação, v. 1, n. 1, 2009.  
Sítio G1 <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/05/ufmg-unb-e-mais-6-aderem-ao-sisu-e-sistema-ganha-13-mil-novas-vagas.html> acessado em 18/05/2013.
- SOUSA, Sandra Zákia. **Ensino Médio: perspectivas de avaliação**. Retratos da Escola / Escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.5, n. 8, jan/jun. 2011 – Brasília: CNTE, 2007 – Semestral. ISSN 1982-131X
- PASQUALI, Luiz; PRIMI, Ricardo. **Fundamentos da Teoria da Resposta ao Item – TRI**. Avaliação Psicológica, 2003, (2)2, pp. 99-110.

## Anexos

**Tabela 8 - Quantidade de candidatos por curso – segunda amostra**

CURSO	QUANTIDADE
Administração (***)	180
Agronomia	48
Arquitetura e Urbanismo (***)	163
Arquivologia	31
Artes	23
Biblioteconomia	26
Biotecnologia	81
Ciência da Computação (Bacharelado)	69
Ciência Política	106

---

Ciências Ambientais	4
Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura)	163
Ciências Contábeis (***)	115
Ciências Econômicas	89
Ciências Farmacêuticas (***)	48
Ciências Naturais (Licenciatura)	5
Ciências Sociais	76
Computação (Licenciatura)	8
Comunicação Organizacional	64
Comunicação Social	250
Desenho Industrial (Bacharelado)	55
Direito (***)	604
Educação Artística — Música (Licenciatura)	3
Educação Física (Bacharelado e Licenciatura)	38
Enfermagem - Campus Darcy Ribeiro e UnB Ceilândia	108
Engenharia – Campus Gama (**)	334
Engenharias	1064
Estatística	23
Farmácia	33
Filosofia (Licenciatura e Bacharelado)	15
Física (Bacharelado/Licenciatura/Física Computacional)	44
Fisioterapia	42
Geofísica	25
Geografia	15
Geologia	66
Gestão Ambiental	4
Gestão de Políticas Públicas	59
Gestão de Saúde	9
Gestão do Agronegócio	8
Gestão em Saúde Coletiva	3
História (Bacharelado e Licenciatura)	78
Letras	163
Matemática (Bacharelado/Licenciatura)	32
Medicina	919
Medicina Veterinária	102
Museologia	7
Música (Bacharelado e Licenciatura)	4
Nutrição	83
Odontologia	153
Pedagogia	39
Psicologia	249
Química (Bacharelado e Licenciatura)	45
Química Tecnológica	24
Relações Internacionais	225
Serviço Social	41

---

Teoria Crítica e História da Arte (Bacharelado)	13
Terapia Ocupacional	15
Turismo	20
<b>Total Geral</b>	<b>6313</b>

\*\* A opção de entrada aos cursos de Engenharia do Campus UnB – Gama é comum a todos os candidatos. A opção específica de cada candidato selecionado no Vestibular-UnB será feita ao longo do curso, entre as opções: Engenharia Aeroespacial, Engenharia Automotiva, Engenharia de Energia, Engenharia Eletrônica e Engenharia de Software.

\*\*\* Cursos para os quais o candidato concorre aos dois turnos, com preferência para o turno selecionado no momento da inscrição.

**Tabela 4 - Subdivisões dos cursos**

Enfermagem	60
Enfermagem - UnB Ceilândia	48
<b>TOTAL</b>	<b>108</b>
Engenharia Ambiental	87
Engenharia Civil	278
Engenharia da Computação	83
Engenharia de Produção	94
Engenharia de Redes de Comunicação	39
Engenharia Elétrica	119
Engenharia Florestal	37
Engenharia Mecânica	104
Engenharia Mecatrônica	84
Engenharia Química	139
<b>TOTAL</b>	<b>1064</b>
Letras — Espanhol (Licenciatura)	5
Letras — Francês (Bacharelado/Licenciatura)	9
Letras — Inglês (Bacharelado/Licenciatura)	36
Letras — Japonês (Licenciatura)	5
Letras — Língua Estrangeira Aplicada (Bacharelado)	12
Letras — Português (Bacharelado/Licenciatura)	55
Letras — Português (Licenciatura)	14
Letras — Português do Brasil como Segunda Língua (Licenciatura)	3
Letras — Tradução — Francês	7
Letras — Tradução — Inglês	17
<b>TOTAL</b>	<b>163</b>